

Sonderpädagogische Professionalität im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ,Geistige Entwicklung‘

Eine qualitative empirische Untersuchung zu Deutungsmustern
von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Dissertation zur Erlangung des
akademischen Grades Dr. phil.

eingereicht am 25. April 2012

Fachbereich Rehabilitationswissenschaften
der Humboldt-Universität zu Berlin

von Frau Judith Riegert

Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin: Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz

Dekan des Fachbereiches Rehabilitationswissenschaften: Prof. Dr. Dr. Jürgen van Buer

Gutachter:

1. Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann
2. Prof. Dr. Theo Klauß
3. Prof. Dr. Wolfgang Lamers

Tag der mündlichen Prüfung: 10. Juli 2012

Zusammenfassung

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten stellen besondere Anforderungen an Sonderpädagogen in Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ und lassen Fragen sonderpädagogischer Professionalität und Professionalisierung bedeutsam werden.

Die vorliegende qualitative empirische Untersuchung knüpft an ein strukturorientiertes Verständnis pädagogischer Professionalität in Anlehnung an systemtheoretische, strukturtheoretische sowie interaktionistisch orientierte Ansätze an. Das Erkenntnisinteresse ist darauf gerichtet, welchen besonderen professionellen Anforderungsstrukturen sich Sonderpädagogen im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ gegenübersehen, wie sie Verhaltensauffälligkeiten deuten und in welche professionellen Orientierungsrahmen diese Deutungsmuster eingelassen sind.

Die Auswertungsergebnisse verweisen auf die komplexe Struktur sonderpädagogischer Professionalität, die sich zwischen der spezifischen Anforderungsstruktur pädagogischen Handelns, dem professionellen Orientierungsrahmen sowie den Falldeutungsmustern konstituiert. Vor dem Hintergrund dieses Wechselwirkungsverhältnisses eröffnen und verschließen sich bestimmte pädagogische Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten.

Auf der Grundlage der Ergebnisse werden Perspektiven für weiterführende Forschungsprojekte sowie die Gestaltung von Professionalisierungsangeboten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung entworfen.

Schlagwörter:

Geistige Behinderung, Verhaltensauffälligkeiten, sonderpädagogische Professionalität, Deutungsmuster

Abstract

Children and young people with challenging behaviours make special demands on professional pedagogical practice at special-needs schools for pupils with intellectual disabilities and give importance to professionalism and professionalization.

The qualitative empirical study ties in with a structure-oriented approach of pedagogic professionalism, based on system-theoretical, structural and interactionistic-oriented approaches. The study asks for challenges in interacting with pupils with challenging behaviours, how the special education teachers interpret challenging behaviours and in which professional framework for guidance these patterns of interpretation are set.

The findings refer to the complex structure of special educational professionalism, which is constituted between specific demands on pedagogical practice, professional framework for guidance and patterns of interpretation. Against this background specific opportunities and limitations for educational practice with pupils with challenging behaviours are reconstructed.

Based on the results perspectives for further research projects are conceptualized and conclusions on education, training and support in educational settings are drawn.

Keywords:

Intellectual disability, challenging behaviour, professionalism in special education, patterns of interpretation

Danksagung

Viele Menschen haben zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen. Einigen von ihnen möchte ich an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich Dank sagen.

Mein besonderer Dank gilt allen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die mir großes Vertrauen entgegengebracht haben, von den ‚schwierigen Fällen‘ ihrer pädagogischen Praxis, ihren Erfolgsgeschichten und Problemen zu erzählen und mich an ihren beruflichen Erfahrungen teilhaben zu lassen.

Den thematischen Grundstein dieser Arbeit hat Prof. Ph.D. John F. Kane gelegt, der mit seinen Projektseminaren auf dem Schwarzacher Hof mein Interesse an Fragen der Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten geweckt hat. Ganz besonders danke ich Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann für seine Bereitschaft, den Entstehungsprozess dieser Arbeit – mit allen Umwegen und Hindernissen – geduldig zu begleiten, für seine Ermutigung und konstruktive Kritik. Auch bei Prof. Dr. Theo Klauß und Prof. Dr. Wolfgang Lamers möchte ich mich für ihre Anregungen, ihre fachliche Begleitung und Unterstützung ganz herzlich bedanken.

Christian-Peter Schultz, Dr. Oliver Musenberg, Angelika Thäle, Dr. Friederike Beyer, Nadine Kreth-Micaj, Kerstin und Jens Hambrecht verdanke ich viele hilfreiche Fragen und Antworten, einen unverzichtbaren Rückhalt und Humor zum richtigen Zeitpunkt.

Mein herzlicher Dank gilt ebenso allen Kolleginnen und Kollegen am Lehrstuhl, die mich zuverlässig unterstützt und mir den Rücken freigehalten haben, als es darauf ankam.

Nicht zuletzt danke ich meiner Familie für ihre große Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Problemstellung und Forschungsdesiderata	1
1.2	Untersuchungsschwerpunkte.....	2
2	Sonderpädagogische Professionalität.....	4
2.1	Professionstheoretische Ansätze pädagogischen Handelns.....	4
2.1.1	Theoretische Zugänge zu pädagogischer Professionalität	4
2.1.2	Professioneller Strukturkern pädagogischen Handelns	8
2.2	Sonderpädagogische Professionalität.....	11
2.2.1	Professionalitätsdiskurs in der Sonderpädagogik	11
2.2.2	Perspektiven auf sonderpädagogische Professionalität	13
2.2.3	Anforderungsstrukturen sonderpädagogischer Professionalität	18
2.2.4	Empirische Studien zur Frage sonderpädagogischer Professionalität	31
3	Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung als Herausforderung für professionelles Handeln.....	36
3.1	Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung.....	36
3.1.1	Zum Begriff „Verhaltensauffälligkeit“	36
3.1.2	Zur Relevanz des Themas in der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung	44
3.1.3	Erklärungs- und Handlungsansätze im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung.....	47
3.1.4	Empirischer Forschungsstand.....	63
3.2	Professionelle Anforderungen und Unterstützungskonzepte im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten	71
3.2.1	Professionelle Anforderungen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und Krisen.....	71
3.2.2	Beratungs- und Unterstützungskonzepte im schulischen Kontext	83
4	Forschungsmethodischer Zugang	87
4.1	Methodologische Einordnung der Studie	87
4.1.1	Deutungsmuster als forschungsleitender Begriff.....	87
4.1.2	Rekonstruktiver Forschungsansatz	91

4.2	Forschungsmethoden	93
4.2.1	Feldzugang und Datenerhebung	93
4.2.1.1	Problemzentriertes Interview	93
4.2.1.2	Vorbereitung der Interviews.....	95
4.2.1.3	Sampling und Feldzugang.....	97
4.2.1.4	Durchführung der Interviews	101
4.2.2	Vorbereitung der Daten	101
4.2.3	Auswertung der Daten	102
4.2.3.1	Methodische Vorüberlegungen	102
4.2.3.2	Auswertungsverfahren	104
4.3	Forschungsmethodische Gütekriterien	115
5	Ergebnisdarstellung und Diskussion	119
5.1	Untersuchungsschwerpunkt 1: Ergebnisse im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse	119
5.1.1	Charakterisierung des Personenkreises von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten.....	119
5.1.1.1	Charakterisierung des auffälligen Verhaltens.....	120
5.1.1.2	Charakterisierung des Personenkreises	126
5.1.1.3	Klassifizierungen von Verhaltensauffälligkeiten	133
5.1.2	Anforderungen in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten.....	138
5.1.2.1	Grenzerfahrungen.....	138
5.1.2.2	Kontrollverlust und Hilflosigkeit	140
5.1.2.3	Anforderungen an professionelle Kompetenz	143
5.1.2.4	Anforderungen an das professionelle Selbstverständnis	147
5.1.3	Unterstützungsressourcen in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten.....	149
5.1.3.1	Personale Unterstützungsressourcen	150
5.1.3.2	Strukturelle Unterstützungsressourcen.....	151
5.1.3.3	Fachliche Unterstützungsressourcen	152
5.1.3.4	Kooperative Unterstützungsressourcen	155
5.1.4	Zusammenfassende Darstellung und theoretische Einordnung der Ergebnisse.....	159
5.2	Untersuchungsschwerpunkt 2: Ergebnisse im Rahmen der Dokumentarischen Interpretation ausgewählter Interviews.....	163
5.2.1	Idealtypische Formen der Beschreibung und Einordnung des Falls ,Verhaltensauffälligkeit'	164
5.2.1.1	Orientierung an der Beziehung: Der Fall als Fall mit dem Schüler.....	164
5.2.1.2	Orientierung an der Förderung: Der Fall als Adressat von Fördermaßnahmen.....	188
5.2.1.3	Orientierung an Autorität und Kontrolle: Der Fall als Provokation	192

5.2.2	Verständnis von Professionalität im Umgang mit dem Fall und die Bedeutung von Unterstützungsressourcen	198
5.2.2.1	Orientierung an der Bewältigung: Unterstützungsressourcen in Form pragmatischen Handlungswissens	198
5.2.2.2	Orientierung am Fallverstehen: Unterstützungsressourcen in Form von Fallverständigung	206
6	Fazit und Ausblick	215
6.1	Professionalität im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten im Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’	215
6.2	Perspektiven für Forschung und sonderpädagogische Professionalisierung	218
7	Literaturverzeichnis	220
8	Abbildungsverzeichnis	243
9	Tabellenverzeichnis	244
10	Anlagenverzeichnis	245

1 Einleitung

„in dieser Zeit, als ich anfang, habe ich noch Schüler, die normal geistig behindert waren. Ich nenne das immer normal, in Anführungszeichen. [...] innerhalb von zehn elf Jahren hat sich das derart gewandelt, dass die Hälfte einer Klasse Verhaltensauffälligkeiten aufweist, die originär mit der geistigen Behinderung überhaupt nichts zu tun haben. [...] Ich habe einen Schüler, der im Rollstuhl sitzt, schwermehrfachbehindert ist. Da habe ich immer ein schlechtes Gewissen. Wo ich denke ‚Mein Kleiner, der geht mir ganz unter‘. [...] ein Mehr an Förderung wäre mir schon sehr – sehr wünschenswert. [...] Ich bin froh, wenn ich die am Tisch sitzen habe. Ohne dass jemand einen Kratzer oder ein blaues Auge hat“ (D8/34)

Dieses Zitat einer Sonderpädagogin, die an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘¹ tätig ist, verweist auf die besonderen professionellen Anforderungen, die Schüler² mit Verhaltensauffälligkeiten an pädagogisches Handeln stellen. Im Folgenden werden grundlegende Fragestellungen im Hinblick auf sonderpädagogische Professionalität im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten skizziert und der Untersuchungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit vor diesem Hintergrund genauer bestimmt.

1.1 Problemstellung und Forschungsdesiderata

Verhaltensauffälligkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung stellen Familienangehörige, Lehrkräfte und Mitarbeiter in Wohneinrichtungen vor große Herausforderungen. Seit einigen Jahren findet das Thema auch zunehmende Berücksichtigung in der wissenschaftlichen Diskussion verschiedener Fachdisziplinen. Der Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten kann nach wie vor als „Schlüsselproblem“ (Bradl 1994) betrachtet werden. Auch wenn sich die Diskussion lange Zeit auf den Wohnbereich fokussierte und empirische Studien vor allem in diesem Handlungsfeld angesiedelt sind³, ist die Schule von dieser Herausforderung nicht ausgenommen. Hierauf deuten auch Ergebnisse aktueller empirischer Studien zur Schülerschaft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ hin⁴. Da Unterricht im Wesentlichen im sozialen Rahmen der Gruppe stattfindet und damit Kompetenzen voraussetzt, die ein Mindestmaß an sozialem Zusammenhang garantieren, „erweist sich gerade die Verhaltensebene als bedeutsam, wenn nicht sogar ausschlaggebend für die Konstitution bzw. den Zerfall eines pädagogischen Systems. Die Verhaltensebene wird damit auch zum wesentlichen Faktor für die Grenzziehung pädagogischer Zuständigkeit“ (vgl. Dlugosch 2002, 245). Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten, die Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘

¹ Die Bezeichnung dieses Schultyps variiert von Bundesland zu Bundesland. Da die vorliegende Studie in Berliner Schulen durchgeführt wurde, beziehe ich mich in der Arbeit auf den dort verankerten Begriff „Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘“.

² Die nachfolgend verwendete männliche Form für Schülerinnen und Schüler, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Lehrerinnen und Lehrer etc. bezieht selbstverständlich die weibliche Form mit ein. Auf die Verwendung beider Geschlechtsformen wird lediglich mit Blick auf die bessere Lesbarkeit des Textes verzichtet. Sie erfolgt nur an Stellen, an denen sich der Text explizit auf eine bestimmte Person bezieht.

³ Vgl. u. a. Bienenstein und Nußbeck 2006; Dederich et al. 1999; Dieckmann und Giovis 2007; Fath 2005; Helm 2007; Seifert 1995; Theunissen et al. 2006; Wüllenweber 2000

⁴ Vgl. u. a. Dworschak et al. 2012

besuchen, sind von dieser Tendenz nicht ausgenommen. Die Brisanz des Themas ergibt sie vor diesem Hintergrund nicht nur für die betroffenen Kinder und Jugendliche selbst, sondern auch für die Institution Schule. Auf die besonderen Herausforderungen in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ verweist das eingangs angeführte Zitat einer Lehrerin für Sonderpädagogik. Sie konstatiert dabei Veränderungen in der Schülerschaft in den letzten Jahren – im Sinne einer Zunahme von Kindern und Jugendlichen, die, wie sie explizit feststellt, Verhaltensauffälligkeiten zeigen, die *‚originär mit der geistigen Behinderung überhaupt nichts zu tun haben‘* (D8/34). Diese Schüler unterscheiden sich von dem bisherigen Adressatenkreis dieser Schulform, von *‚Schülern, die normal geistig behindert waren‘* (D8/34), und stellen damit auch neue Anforderungen an sonderpädagogische Professionalität und das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte.

Inzwischen liegen einige Studien vor, die sich mit dem Personenkreis von Schülern mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten beschäftigen.⁵ Der besondere Fokus liegt dabei auf Erscheinungsformen von Verhaltensauffälligkeiten, möglichen Erklärungsansätzen für das auffällige Verhalten sowie einer Charakterisierung des Personenkreises. Die Lehrkräfte, die mit diesen Schülern pädagogisch arbeiten, werden nur von wenigen Studien explizit, von einigen als Teilaspekt der Forschung, in den Blick genommen⁶. Zudem sind die Studien mit wenigen Ausnahmen quantitativ empirisch ausgerichtet.

Mit Blick auf die besonderen Anforderungen, die Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten an Lehrkräfte in Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ stellen und Fragen von sonderpädagogischer Professionalität und Professionalisierung zumindest im schulischen Praxisfeld bedeutsam werden lassen, ist diese Forschungslücke erstaunlich. Sie kann dabei mit einem erst in den letzten Jahren wahrnehmbaren empirischen Forschungsinteresse an Fragen sonderpädagogischer Professionalität⁷ in Zusammenhang gesehen werden (vgl. Moser et al. 2007; 2008), das nicht zuletzt in Veränderungen innerhalb heil- und sonderpädagogischer Handlungsfelder und einer verstärkten Rezeption eines strukturorientierten Begriffs pädagogischer Professionalität begründet liegt.

1.2 Untersuchungsschwerpunkte

Wie dargestellt liegen bislang kaum Untersuchungsergebnisse vor, die der Frage nachgehen, wie Sonderpädagogen Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ deuten und welche professionellen Orientierungen dabei zugrunde liegen. Diese Fragestellung ist insofern von besonderer Bedeutung, weil die Ergebnisse Hinweise zur Gestaltung von Unterstüt-

⁵ Vgl. u. a. Brinkmann et al. 2001; Grüning 2005; Meyer 2000; Meyer und Penz 2002; Ostermann 1999; Theunissen und Schirbort 2004; Ulbrich et al. 2006; Untervoßbeck und Klauf 2003

⁶ Vgl. Brinkmann et al. 2001; Grüning 2005; Klauf et al. 2005; Ostermann 1999; Schulz 2011; Theunissen und Schirbort 2004

⁷ Vgl. Böing 2009; Klauf et al. 2005; Ulbrich et al. 2006; Kniel 2001; Rock 2001; Schulz 2011; Windisch 2005

zungsmaßnahmen und Professionalisierungsprozessen im Hinblick auf die Anforderungen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten geben.

Die vorliegende qualitativ-empirische Studie geht der Frage nach, welchen professionellen Handlungsanforderungen sich Sonderpädagogen bezogen auf Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ gegenübersehen, wie sie Verhaltensauffälligkeiten deuten und in welche professionellen Orientierungsrahmen diese Deutungsmuster eingelassen sind. Darüber hinaus wird in den Blick genommen, welche professionellen Handlungsmöglichkeiten sich vor dem Hintergrund dieser Deutungsmuster jeweils eröffnen bzw. verschließen.

Die vorliegende Arbeit verbindet damit den Bereich sonderpädagogischer Professionalitätsforschung mit dem fachlichen Themenfeld des pädagogischen Umgangs mit Schülern mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten und verfolgt angesichts der Forschungsdesiderata einen explorativen Anspruch.

Die Arbeit bezieht sich auf sonderpädagogische Professionalität im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten *bei Schülern, die an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ beschult werden*. Diese möglicherweise etwa umständliche Formulierung wird im Rahmen der empirischen Untersuchung verwendet, um darauf aufmerksam zu machen, dass die Schülerschaft in dieser Schulform äußerst heterogen ist und nur unzureichend als Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung umschrieben werden kann. Darüber hinaus ist der Begriff der geistigen Behinderung, der erstmals 1958 im Rahmen der Gründung der „Elternvereinigung für das geistig behinderte Kind e.V.“ verwendet und aus dem angloamerikanischen Raum als Übersetzung des englischen Ausdrucks ‚mentally retarded‘ übernommen wurde (vgl. Speck 2007, 136), selbst kritisch in den Blick zu nehmen (vgl. Greving und Gröschke 2000), nicht zuletzt aus Perspektive der Disability Studies und dem in diesem Rahmen etablierten Verständnis von Behinderung als sozialer Konstruktion (vgl. Dederich 2009). Geistige Behinderung wird in der vorliegenden Arbeit, orientiert am Behinderungsverständnis der World Health Organisation (WHO), in einem Wechselwirkungsprozess zwischen personalen und Umweltfaktoren verortet (vgl. World Health Organization 2005).

2 Sonderpädagogische Professionalität

2.1 Professionstheoretische Ansätze pädagogischen Handelns

2.1.1 Theoretische Zugänge zu pädagogischer Professionalität

Das Interesse an explizit professionstheoretischen Fragen entwickelte sich im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik erst Ende der 1990er Jahre. Die Ursprünge der Professionsforschung liegen in der Soziologie, genauer gesagt Berufssoziologie, die sich mit der Frage nach den besonderen Merkmalen von Professionen gegenüber anderen Berufen, ihrer gesellschaftlichen Funktion und Bedeutung bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts intensiv beschäftigte. Gerade die angloamerikanische Traditionslinie machte dabei den alltagssprachlich verankerten Begriff der Profession selbst zum Gegenstand einer empirisch ausgerichteten Forschung. Das Erkenntnisinteresse richtete sich auf typische Merkmale, die Professionen im Unterschied zu anderen Berufen auf sich vereinigen. So entstanden im Laufe der Zeit ausführliche Merkmalskataloge, die Professionen als eine besondere Art von Berufen ausweisen, die ein spezielles Fachwissen erfordern, deren Ausbildung auf möglichst lang andauernder, theoretisch fundierter Spezialausbildung beruht und deren Angehörige in einem Berufsverband mit weitgehendem Einfluss auf die Berufszulassung organisiert sind. Des Weiteren verrichten sie im weiteren Sinne des Wortes einen Dienst an der Öffentlichkeit und sind in Form eines Berufskodex an bestimmte Verhaltensregeln gebunden (vgl. Horster et al. 2005, 10). Es ist nachvollziehbar, dass solchen Merkmalskataloge nicht nur eine deskriptive Funktion zugeschrieben werden kann, sondern sie normativ gewendet auch zu einem Anforderungskatalog im Kontext von Statusfragen bestimmter Berufe werden.

Als einer der frühen soziologisch orientierten Ansätze, der den nachfolgenden professionstheoretischen Diskurs maßgeblich beeinflusste, kann die strukturfunktionalistische Theorie Talcott Parsons genannt werden. Parsons (1939) ordnet die Entwicklung von Professionen in einen gesellschaftstheoretischen Zusammenhang ein und verortet ihre Bedeutung im Ausbalancieren sozialer Kräfte und in der Übernahme bestimmter Funktionen im gesellschaftlichen Gefüge. Parsons richtet seinen Blick damit vornehmlich nicht auf die Charakteristika der ‚professions‘, sondern fragt nach ihrer gesellschaftlichen Aufgabe und Funktion (vgl. Horster et al. 2005, 12). Seine Theorie markiert damit den Übergang von einer indikatorisch ausgerichteten Beschreibung von Professionen anhand von Merkmalskatalogen hin zu einem strukturorientierten Interesse bezogen auf ihre besondere soziale Funktion und Aufgabenstruktur. Eine solche Perspektive eröffnet den Blick für die gesellschaftliche Auftragslage und das Anforderungspotential, das von Professionsangehörigen bewältigt werden muss (vgl. Dlugosch 2002, 246), und schließt damit auch die Frage nach konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen und Wandlungsprozessen und ihrer Bedeutung für professionelles Handeln mit ein. Durch sich wandelnde und zuspitzende Problemlagen der Klienten ist die Profession ständig aufgerufen, ihr Wissen neu und anders zu denken und sich in diesem Zusammenhang auch mit der Angemessenheit des eigenen Aufgaben- und Selbstverständnisses auseinanderzusetzen (vgl. Combe und Helsper 1996, 21). Schütze spricht

(bezogen auf das professionelle Handlungsfeld der Sozialen Arbeit) von einer alltäglichen „Anomie der Orientierungsparadigmata“ (Schütze 1992, 165).

Die Differenzierung zwischen indikatorischem und strukturtheoretischem Zugang führt auch auf begrifflicher Ebene zu Unterscheidungen, die Nittel (2002) als differenztheoretische Perspektive kennzeichnet. Er unterscheidet zwischen

- ‚Profession‘ als Strukturkategorie, definiert als besonderer, in der Regel akademischer Beruf, der sich durch die oben beschriebenen Attribute auszeichnet,
- ‚Professionalisierung‘ als Prozesskategorie, die für kollektive oder individuelle Prozesse der Verberuflichung steht, sowie
- ‚Professionalität‘ als handlungstheoretischer Kategorie, die auf die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung bezogen ist, unabhängig von ihrer Einbindung in einen institutionellen Komplex anerkannter Professionen (vgl. Nittel 2002, 253).

Durch die mit dieser begrifflichen Trennschärfe verbundenen Dezentralisierung der analytischen Perspektive wird die Möglichkeit eröffnet, „die Einschätzung der Relevanz einer empirisch orientierten Professionsforschung nicht von der Beantwortung oder der Nichtbeantwortung der alles in allem recht fundamentalistischen Frage abhängig zu machen, ob ein bestimmtes Segment pädagogischer Berufsarbeit den Status einer Profession beanspruchen kann oder nicht“ (ebd.). Diese Möglichkeit einer Bearbeitung professionalitäts- und professionalisierungsbezogener Forschungsfragen reklamiert Nittel beispielsweise für den Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. ebd.).

Die eingangs skizzierten professionstheoretischen Ansätze im Bereich der Soziologie wurden in den 1970er Jahren insbesondere in der Erziehungswissenschaft und der Sozialen Arbeit aufgegriffen und auf pädagogisches Handeln bezogen (vgl. Helsper et al. 2000; Horster et al. 2005). Auch im Hinblick auf das berufliche Feld des Lehrerhandelns lassen sich indikatorisch ausgerichtete von strukturtheoretisch informierten Ansätzen unterscheiden. Misst man pädagogische Professionalität an den Merkmalskatalogen der klassischen Professionen, so gelangt man zu der vielzitierten, aber für eine weiterführende Beschäftigung nicht besonders fruchtbaren Diagnose der Semi-Professionalität pädagogischen Handelns (Etzioni 1969). Demgegenüber ist seit Beginn der 1980er Jahre ein deutliches Interesse an einer Rekonstruktion der Logik pädagogischen Handelns als spezifischer Strukturvariante beruflichen Handelns zu verzeichnen (Dewe et al. 1992b, 14; Helsper et al. 2000, [1]).

Für einen strukturorientierten Zugang zu pädagogischem Handeln haben sich insbesondere drei metatheoretische Ansätze als erkenntnistiftend erwiesen. Hierzu zählen neben systemtheoretischen (Luhmann und Lenzen 2002; Stichweh 1996) strukturtheoretischen (Oevermann 1996; 2002) auch interaktionistische, ethnomethodologisch orientierte Ansätze (Schütze 1992; 1996). Diese drei Theorieperspektiven, die den Hintergrund für die nachfolgende Charakterisierung der grundlegenden Struktur pädagogischer Professionalität bilden, sollen in ihren Grundzügen kurz dargestellt werden.

Gerahmt durch die Theorie sozialer Systeme (Luhmann 1984) beschreibt Niklas Luhmann (2002) Professionen als historisch gesehen neues Element gesellschaftlicher Differenzierung nach Sachgesichtspunkten, also der Herausbildung von Professionen entlang von Wissen und Können gegenüber einer Orientierung an Herkunft und Abstammung. Professionen werden dabei als Teilsysteme verstanden, „denen es nicht gelingt, ihr Operieren in binären Codierungen weitgehend zu formalisieren und zu technisieren, die also ein Technologiedefizit aufweisen“ (Helsper et al. 2000, [2]). So handelt es sich insbesondere beim Erziehungs- und Bildungssystem um ein soziales Teilsystem, das im Kern auf face-to-face-Interaktionen angewiesen und dadurch immer mit der Ungewissheit der Zielerreichung und einem Risiko des Scheiterns verbunden ist. Stichweh (1996) führt diesen Gedanken einer folgenreichen funktionalen Differenzierung fort. Er verortet Professionen überall dort im gesellschaftlichen System, wo es um Probleme der Strukturveränderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen geht. Mit einer solchen existentiellen Problematik des Klienten geht eine gewisse interaktive Dichte des Kontakts einher, die Stichweh genauer als ‚Vermittlung‘ zwischen Professionellem, Klienten und der Sachthematik bestimmt, die mit den beschriebenen Unwägbarkeiten verbunden ist (vgl. Combe und Helsper 2002, 31 f.; Helsper et al. 2000, [2]).

Im Mittelpunkt strukturtheoretischer Zugänge steht die Strukturlogik professionellen Handelns. Ausgangspunkt der Theorie bildet der Begriff der Krise, die nicht als Ausnahme-, sondern Regelfall von Lebenspraxis verstanden wird. Krisen sind dann mit der Generierung des Neuen verbunden, wenn sich bestimmte Lösungen herauskristallisieren, bewähren und schließlich zur Routine werden (vgl. Oevermann 1996, 75 f.). Professionen stellen in modernen Gesellschaften den Strukturort der systematischen Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung dar, das heißt sie erfüllen die Funktion, stellvertretend für Laien, nämlich für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen zu deuten und zu bewältigen. Auf dieser Grundlage entwirft Oevermann ein „Modell autonomer Lebenspraxis als widersprüchlicher Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (ebd., 77) und unterteilt den Prozess der Krisenbewältigung idealtypisch in eine primäre Phase der aktiv-praktischen Handlungsentscheidung, die immer auch eine spontane, intuitiv von der Richtigkeit überzeugte Entschließung darstellt, und eine Rekonstruktion dieser spontanen Entschließung im Sinne einer problematisierenden Bearbeitung von Geltungsfragen (vgl. ebd., 82 ff.). Genau an dieser Schnittstelle verortet er professionalisiertes Handeln: „Professionalisiertes Handeln ist wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis“ (ebd., 80). Die problematisierten Geltungsansprüche können sich dabei, der Systematisierung Oevermanns folgend, auf drei grundlegende Lebensbereiche beziehen und damit zu funktionalen Foci der Logik professionalisierten Handelns werden: Dies ist zum einen die Gewährleistung der somato-psycho-sozialen Integrität der je konkreten Lebenspraxis (Focus von Therapie und Prophylaxe), zum anderen die Gewährleistung von Gerechtigkeit im Zusammenleben des vergemeinschafteten Verbandes (Focus von Rechtspflege). In dem polaren Spannungsfeld, das zwischen diesen beiden Foci aufgespannt wird, ist die explizite methodische Bear-

beutung von Geltungsfragen unter der regulativen Idee der Wahrheit (Wissenschaft und Kunst) zu verorten (Oevermann 2002, 23). „Alle drei Foci in ihrem wechselseitigen Bedingungsverhältnis als Zusammenhang verkörpern elementare unabweisliche Problemstellungen, die in jeder Gesellschaft beständig bewältigt werden müssen und Anlass von Krisen darstellen“ (ebd., 24). In der Praxis stellt professionalisiertes Handeln immer eine Verbindung aus Problemlösungen bezüglich aller drei Foci dar, wobei jeweils einer dominiert.

Pädagogisches Handeln ordnet Oevermann dem Focus von Therapie und Prophylaxe zu und begründet diese therapeutische Dimension durch die Interaktionspraxis zwischen Schüler und Lehrkraft, die mit der Wissens- und Normenvermittlung zwangsläufig verknüpft ist. Die Interaktionspraxis gestaltet sich aus Sicht Oevermanns für die spätere personale Integrität des Schülers vor allem deshalb als folgenreich, da dessen Autonomie und Fähigkeit zum Rollenhandeln in der Latenzphase noch nicht voll entwickelt ist (vgl. Oevermann 1996, 146 ff.). So entsteht eine Beziehungskonstellation, die durch eine widersprüchliche Einheit aus einer diffusen, d. h. ganzheitlichen, nicht-rollenförmigen Beziehung und einer spezifischen Sozialbeziehung gekennzeichnet ist. Um in dieser fragilen Beziehungskonstellation Risiken bezogen auf Abhängigkeit erzeugende Dynamiken kontrollieren zu können, veranschlagt Oevermann auch für die pädagogische Beziehung ein Arbeitsbündnis, das er analog zum Therapeut-Klient-Verhältnis entwirft. Am Aufbau und an der Aufrechterhaltung eines solchen Arbeitsbündnisses, das die Balance zwischen diffuser und spezifischer Beziehungsdimension gewährleisten soll, um weder in eine distanzlose Verkindlichung des Schülers noch in ein technologisches Expertentum abzugleiten, macht Oevermann die Professionalisierung pädagogischen Handelns fest (vgl. ebd., 155). Der sogenannten Normalpädagogik schreibt er in dieser Hinsicht eine mangelnde Professionalisierung zu, da sie sich von ihrem Selbstverständnis her auf die Funktion der Wissens- und Normenvermittlung beschränkt und die therapeutische Dimension pädagogischer Praxis ausblendet. Infolge dessen konstatiert Oevermann eine Differenzierung der Pädagogik in eine Normalpädagogik einerseits und eine Sonderpädagogik andererseits, an die all jene Fälle delegiert würden, die als auffällige oder manifeste Abweichung bzw. Störung aus der Normalpädagogik exkludiert würden. In diesem Sinne verortet Oevermann Tendenzen zu einer Professionalisierung pädagogischer Praxis am ehesten im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik (vgl. ebd., 151).

Eine professionalisierte pädagogische Praxis zeigt sich laut Oevermann in der Fähigkeit des Lehrers, „auf der Folie der Strukturproblematik erzieherischen Handelns und in Anrechnung der je institutionellen Rahmenbedingungen ein ›widerspenstiges‹ Schülerhandeln als authentischen Ausdruck dieser Rahmenstruktur zu deuten und dennoch in diesem ›Verständnis‹ nicht untergehen zu lassen, was die Sachproblematik erfordert“ (Oevermann 1996, 156). Eine fallbezogene, stellvertretende Deutung der Lehrkraft beinhaltet dabei immer auch, die eigene Beteiligung an der Interaktionsdynamik reflexiv mitzuthematisieren. Sie setzt eine Ausbildung voraus, in der Interpretationsfähigkeit und Intuition des Lehrers gegenüber einer mechanischen Subsumtion unter szientistische Prozeduren und Methoden gestärkt

werden. Die beschriebene Charakterisierung eines professionalisierten pädagogischen Handelns belegt Oevermann mit dem Begriff einer mäeutischen Pädagogik (vgl. ebd.).

Interaktionistische Ansätze nähern sich professionellem Handeln vornehmlich auf einer mikrosoziologischen Ebene. Den charakterisierten system- und strukturtheoretischen Ansätzen vergleichbar gehen sie von einer berufsrollenförmigen Bearbeitung lebenspraktischer Konfliktsituationen von Klienten als wesentlicher Funktion von Professionen aus, die dabei vor der Herausforderung stehen, grundlegende Unvereinbarkeiten sozialer Prozesse miteinander vermitteln zu müssen. Im Mittelpunkt interaktionistisch orientierter Professionalitätsstudien steht eine empirische Rekonstruktion der interaktiven Prozesse professionellen Handelns und der hiermit verbundenen Spannungsfelder und Paradoxien, die unter anderem durch die Einbindung der Professionellen in organisationsbezogene Zusammenhänge resultieren. So beschreibt Schütze auf der Grundlage von Einzelfallanalysen beispielsweise kontexttypische Organisationsparadoxien professionellen Handelns von Sozialarbeitern, die sich durch ihre Einbindung in organisatorische und hoheitsstaatliche Kontroll- und Sanktionskontexten im Spannungsfeld von formalisierten Ablaufmustern einerseits und den Anforderungen einer adressatensensiblen biographischen Fallbearbeitung andererseits bewegen (vgl. Schütze 1996, 196). Die für das Feld der Sozialen Arbeit differenziert beschriebenen Paradoxien⁸, die in vergleichbarer Form auch für pädagogisches Handeln im schulischen Kontext in Anschlag gebracht werden können, sind dabei strukturell nicht auflösbar. Aufgabe und Anforderung für die Professionsangehörigen besteht in einer reflexiven Vergewärtigung und Bearbeitung, in deren Rahmen auch die gesellschaftlichen und organisatorischen Einbindungen mit in den Blick zu nehmen sind (vgl. Combe und Helsper 2002, 32 f.; Helsper et al. 2000, [1]).

2.1.2 Professioneller Strukturkern pädagogischen Handelns

Auch wenn die skizzierten systemtheoretisch, strukturtheoretisch sowie interaktionistisch orientierten Ansätze unterschiedlichen Theorietraditionen zugeordnet werden können, so lässt sich doch eine gewisse inhaltliche Schnittmenge in der Bestimmung von Professionalität ausmachen, die Helsper et al. (2000, [1]) als ‚Strukturkern professionellen Handelns‘ bezeichnen. Dieser Strukturkern professionellen Handelns soll für das pädagogische Handlungsfeld genauer charakterisiert werden:

Professionelles Handeln wird in modernisierungstheoretische Zusammenhänge eingeordnet und als Strukturfordernis in gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen beschrieben. Professionen fällt dabei die Aufgabe zu, Anforderungen der Lebenspraxis stellvertretend deutend und handelnd zu bewältigen. Im Fall pädagogischen Handelns bezieht sich diese Aufgabenstellung auf den Erziehungs- und Bildungsprozess, der mit der Identitätsentwicklung des einzelnen Kindes und Jugendlichen verknüpft ist. Pädagogisches Handeln bleibt damit immer an eine soziale Interaktionsbeziehung gebunden, die sich durch keine allgemeingültige Regel vorab erfassen und technisch kontrollieren lässt (vgl. ebd.). Die

⁸ Vgl. Kapitel 2.1.2

antinomische Grundstruktur pädagogischen Handelns besteht darin, „durch Erziehung eine Intention verfolgen zu wollen, es aber eigentlich nicht zu können, weil, was gewollt wird, nur vom Anderen selbst hervorgebracht werden kann“ (Wimmer 1996, 425 f.).

Vor diesem Hintergrund ist professionelles Handeln weder wissenschaftlich steuerbar, noch bürokratisch lenkbar bzw. expertokratisch aus allgemeinen Regelsätzen ableitbar (vgl. Helsper et al. 2000, [4]), weil, wie aus strukturtheoretischer Perspektive genauer beschrieben, die Deutung einer Krisenkonstellation immer aus dem Bezug zu einer je konkreten Lebenspraxis heraus und auf Grundlage eines immer wieder neu zu konstituierenden Arbeitsbündnisses im Spannungsfeld von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen erfolgen muss. Dadurch zeichnet sich professionelles Handeln immer auch durch ein gewisses Maß an Riskanz und Ungewissheit aus. „Die Vermittlung von Allgemeinem (Wissenschaft) und Besonderem (Fall) hat dabei weder über ‚Technologie‘ noch über ‚Diskurs‘, sondern über den kompetenten Professionellen bzw. entlang der Strukturlogik professionalisierten Handelns zu erfolgen“ (Terhart 1992, 120). So steht pädagogisches Handeln vor der Herausforderung, eingespannt in das mit Oevermann beschriebene Spannungsfeld von fallorientierter Entscheidungsnotwendigkeit einerseits und Begründungspflicht andererseits, „die Kluft zwischen dem irreduziblen Nicht-Wissen (Situation, Singularität) und (pädagogischem) Wissen handelnd zu überwinden“ (Wimmer 1996, 425).

Diese in der Grundstruktur pädagogischen Handelns liegende Anforderung verlangt zum einen ein spezifisches Expertenwissen, zum anderen aber auch einen besonderen Habitus im Sinne einer vermittelnden Haltung zwischen zentralen Wissens- und Wertorientierungen und dem konkreten Einzelfall (vgl. Moser et al. 2007, 447). Eine Verabsolutierung der wissenschaftlichen Komponente führt zu einem sozialtechnisch ingenieurhaften Missverständnis der Praxis, während eine einseitige Betonung der hermeneutischen, intuitiven und empathischen Fallorientierung eine Drift der beruflichen Beziehung in die Intimität partikularer Primärbeziehungen nach sich zieht (vgl. Dewe et al. 2011, 37).⁹

In Zusammenhang mit den konstitutiven Momenten pädagogischer Professionalität sehen sich Lehrkräfte antinomischen und paradoxalen Handlungsanforderungen gegenüber, die grundsätzlich nicht aufzulösen, sondern lediglich reflexiv zu handhaben sind. Diese konstitutiven Antinomien sind auf die im lebenspraktischen Handeln angelegten Antinomien zurückzuführen, kommen dabei aber im professionellen Handeln, verstanden als stellvertretende Bearbeitung von Problemen der Lebenspraxis, in potenziert Form zum Tragen. Konstitutive Antinomien, denen sich pädagogisches Handeln gegenüber sieht, sollen im Folgenden schlaglichtartig aufgeführt werden (vgl. Helsper 2002, 77 ff.; 2004, 70 ff.; Helsper et al. 2001, 39 ff.):

⁹ Aus einem theoretischen Blickwinkel heraus beschreiben Dewe et al. (2011) verschiedene Idealtypen (sozial-)pädagogischer Orientierungsmuster, die je nach Schwerpunktsetzung im Spannungsfeld von Fallbezug, Wissenschaftsbezug und Einbezug struktureller Zusammenhänge von Problemen oder Konflikten verortet werden können. Sie unterscheiden dabei den ‚professionellen Altruisten‘, den ‚professionellen Sozialingenieur‘ sowie den ‚professionellen verstehenden Deuter‘ voneinander (vgl. Dewe et al., 41 ff.).

- Begründungsantinomie: Antinomie von erhöhtem Entscheidungsdruck und gesteigerter Begründungspflichtigkeit
- Praxisantinomie: Vermittlung von Theorie und Praxis im professionellen Handeln
- Subsumtionsantinomie: Balance zwischen allgemeiner kategorisierenden Zuordnung des Falls und Rekonstruktion in seiner individuellen Logik und Sprache
- Ungewissheitsantinomie: Antinomie zwischen gesellschaftlichem Vermittlungsversprechen und struktureller Ungewissheit
- Symmetrie- bzw. Machtantinomie: Antinomie zwischen Kompetenz-, Wissens- und Statusgefälle zwischen Lehrkraft und Schüler und notwendiger symmetrischer Beziehungen für die Autonomieentwicklung des Schülers
- Vertrauensantinomie: Interaktive Gegenseitigkeit setzt eine Vertrauensbasis voraus, die erst hergestellt werden muss und letztendlich immer fragil bleibt

Über diese konstitutiven Antinomien hinaus entstehen Widerspruchskonstellationen in Zusammenhang mit der Vermittlung von diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen in der pädagogischen Interaktion:

- Näheantinomie: Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz in der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler
- Sachantinomie: Spannungsverhältnis zwischen einer an universalistischen Maßstäben orientierten Sachdimension und den alltags- und lebensweltlichen, biographisch unterlegten Rahmungen der unterrichtlichen Gegenstände
- Organisationsantinomie: Spannungsverhältnis zwischen formalen, universalistischen Ablaufmustern und der Notwendigkeit der Offenheit und Flexibilität des Lehrerhandelns
- Differenzierungsantinomie: Spannungsverhältnis zwischen einer homogenisierten, generalisierten Gleichbehandlung aller Schüler und der Notwendigkeit einer Berücksichtigung der Individualität von Lernbiographien und Bildungsvoraussetzungen
- Autonomieantinomie: Spannungsverhältnis zwischen anvisierter Autonomieentwicklung des Schülers und der heteronomen organisatorischen Rahmung

Die aufgeführten Spannungsfelder erfahren eine weitere Verschärfung durch Pluralisierungs-, Individualisierungs-, Rationalisierungs- und Zivilisationsantinomien, die sich im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse herausbilden (vgl. Helsper 2004, 68 ff.). Neben den beschriebenen Antinomien, die in der Grundstruktur professionellen Handelns begründet sind, entstehen – prinzipiell transformier-

bare und aufhebbare – Widerspruchskonstellationen durch die Einbindung pädagogischen Handelns in einen institutionellen und organisatorischen Rahmen, der für die konkrete Ausgestaltung pädagogischer Professionalität von Bedeutung ist. Die Rahmenbedingungen können dabei eine entlastende Entspannung und reflexive Handhabung der grundlegenden Antinomien unterstützen oder aber zu ihrer Verschärfung beitragen (vgl. ebd., 67 f.).¹⁰

2.2 Sonderpädagogische Professionalität

2.2.1 Professionalitätsdiskurs in der Sonderpädagogik

Nachdem Fragen der Professionalität und Professionalisierung innerhalb der Sozialen Arbeit und Erziehungswissenschaft – hier vornehmlich auf den Bereich der Regelschule bezogen – bereits seit längerer Zeit thematisiert werden, rücken sie innerhalb der Sonderpädagogik erst allmählich in den Fokus disziplinärer Betrachtung. Der professionstheoretische Diskurs schließt dabei an die beschriebenen systemtheoretisch, strukturtheoretisch und interaktionistisch orientierten Ansätze innerhalb der Erziehungswissenschaft an.

Die Beschäftigung mit dem professionellen Handeln und dem professionellen Selbstverständnis von Heil- und Sonderpädagogen erfolgte in der Vergangenheit vornehmlich entlang von normativen Leitideen sowie berufsethischen Fragestellungen im Hinblick auf Menschenbild und Mandat. Ein wissenschaftliches Interesse an einer Beschreibung und Analyse der Strukturlogik sonderpädagogischen Handelns sowie der damit verbundenen spezifischen Anforderungs- und Aufgabenstruktur, auch auf der Grundlage empirischer Studien, ist erst seit Beginn des 21. Jahrhunderts zu verzeichnen. So konstatieren auch Moser et al. in ihrer Bestandsaufnahme zur sonderpädagogischen Professionsforschung ein Ungleichgewicht zwischen wissenschaftlichen Beiträgen, die sich mit Grundfragen der Sonder- und Heilpädagogik auseinandersetzen, und einigen wenigen erfahrungswissenschaftlich fundierten Beiträgen (vgl. Moser et al. 2008, 84).

Dabei beschäftigen sich einige Studien mit Fragen der Teamarbeit und Kooperation im Kontext Gemeinsamen Unterrichts und in interdisziplinären Arbeitszusammenhängen (Gehrmann 2001; Loeken 2000a; Moser et al. 2010; Reiser 2002). Darüber hinaus liegen inzwischen Untersuchungen zu Fragen des professionellen Selbstverständnisses, zu beruflichen Belastungssituationen in den unterschiedlichen sonderpädagogischen Fachrichtungen (Stein 2004b; 2005; 2007) sowie zu Berufswahlmotiven von angehenden Lehrern für Sonderpädagogik (Hömborg und Müller 2009) vor.

Zum Bereich der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung sind einige wenige Arbeiten zu nennen, die explizit professionalitätsbezogenen Fragen nachgehen bzw. neben anderen inhaltlichen Aspekten mit in den Blick nehmen. Hierzu zählen Studien zu Anforderungen in der Beglei-

¹⁰ Zu Grenzschwierigkeiten, Antinomien und Paradoxien als Schlüsselkategorien des Lehrerhandelns vgl. auch Prokopp 2000

tung von Menschen mit geistiger Behinderung in Zusammenhang mit den Leitideen der Selbstbestimmung und Selbstvertretung (Kniel 2001; Rock 2001; Windisch 2005). Im schulischen Kontext beschäftigen sich einige Studien auch mit professionellen Anforderungen und Konzepten in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Dabei werden unterschiedliche Personkreise in den Blick genommen, wie beispielsweise Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Böing 2009; Janz 2006; 2007a; Klauß et al. 2004; 2005; Ulbrich et al. 2006) oder Schüler mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten (Schulz 2011; Theunissen und Schirbort 2004). Auf einige Ergebnisse der genannten empirischen Forschungsarbeiten wird im weiteren Verlauf genauer eingegangen.

Wie man an den Themenschwerpunkten der genannten Studien ablesen kann, steht die Thematisierung professionstheoretischer Fragen in engem Zusammenhang mit Veränderungstendenzen im professionellen Handlungsfeld, die Fragen nach dem Spezifischen sonderpädagogischen Handelns, professioneller Kompetenz und beruflichem Selbstverständnis auch auf disziplinärer Ebene aufwerfen. Hierzu zählt unter anderem die Ausdifferenzierung bzw. Spezialisierung heil- und sonderpädagogischer Handlungsfelder im schulischen und außerschulischen Bereich, durch die die Frage nach einem übergreifend gültigen und verbindenden Kern eines professionellen Selbstverständnisses aufgeworfen wird. Darüber hinaus ziehen auch Paradigmenwechsel, insbesondere die Leitideen der Integration und Inklusion, Veränderungen in den Anforderungen an professionelles Handeln nach sich, die zu einer Selbstthematisierung auffordern und den Blick auf notwendige oder vorhandene spezifische sonder- und heilpädagogische Kompetenzen lenken (vgl. Moser et al. 2007; 2008).

Angesichts der überschaubaren empirischen Forschungslage zu Fragen sonderpädagogischer Professionalität bzw. Professionalisierung lassen sich sowohl auf einer inhaltlich-thematischen als auch auf einer forschungsmethodischen Ebene Forschungsdesiderata bestimmen. Moser et al. verweisen in diesem Zusammenhang zum einen auf Untersuchungen, die auf die Bestimmung vorhandener bzw. erforderlicher Kompetenzen von Heil- und Sonderpädagogen gerichtet sind, zum anderen auf bislang unbearbeitete Forschungsfragestellungen, die sich auf typische habituelle Orientierungen von Heil- und Sonderpädagogen beziehen (vgl. Moser et al. 2007, 455 f.). Ergänzend nennen Lindmeier und Lindmeier neben international vergleichenden Analysen zu Professionalisierungsprozessen und Ausformungen professionellen sonderpädagogischen Handelns Forschungsansätze, die verschiedene Professionsebenen miteinander verknüpfen, z. B. Mikroprozesse und -strukturen professionellen Handelns mit Organisationsanalysen und Untersuchungen zu sozialen Rahmenbedingungen (vgl. Lindmeier und Lindmeier 2007, 217).

2.2.2 Perspektiven auf sonderpädagogische Professionalität

Kompetenzorientierte Bestimmung sonderpädagogischer Professionalität

Die Frage nach sonderpädagogischer Professionalität wurde gerade in der Anfangsphase professions-theoretischer Auseinandersetzung in der Heil- und Sonderpädagogik als Frage nach ihrer Spezifik in Abgrenzung zu anderen Berufsgruppen, insbesondere zu Lehrkräften im Regelschulbereich, aufgegriffen und bearbeitet. Daran zeigt sich, dass Professionalitätsfragen immer auch mit Fragen der gesellschaftlichen Anerkennung und Verankerung und damit nicht zuletzt mit Fragen der Legitimation einer Profession verknüpft sind (vgl. Stein 2006, 340).

In den frühen Ansätzen zur Bestimmung sonderpädagogischer Professionalität wurde ein überwiegend deskriptiver Zugang zum Professionalitätsbegriff gewählt, der Professionalität über spezifische Merkmale sonderpädagogischer Tätigkeit und Kompetenz zu bestimmen suchte. Sie weisen damit gewisse Parallelen zu dem eingangs beschriebenen indikatorischen Professionsverständnis der Berufssoziologie und Erziehungswissenschaft auf.¹¹ Zur genaueren Charakterisierung einer solchen Perspektive auf sonderpädagogische Professionalität sollen im Folgenden die Ansätze von Kleinbach (2003), Wittrock (1994; 1998) sowie Heinen und Lamers (2000) exemplarisch angeführt werden.

In Abgrenzung zu sozialpädagogischem, therapeutischem und pädagogischem Selbstverständnis von Regelschullehrern versteht Kleinbach eine sonderpädagogische Praxis als eine primär individuumbezogene, die sich durch bestimmte Praxisformen auszeichnet. Zu diesen Praxisformaten zählt er insbesondere das Zeigen und Arrangieren mit dem Ziel der Förderung von Handlungsfähigkeit, darüber hinaus das Pflegen, Beraten, Begleiten, Beschreiben bzw. Diagnostizieren sowie, unter besonderer Berücksichtigung des institutionellen Kontextes sonderpädagogischen Handelns, das Planen (vgl. Kleinbach 2003, 186 ff.).

In ähnlicher Weise nähert sich Wittrock sonderpädagogischer Professionalität. Er führt dabei verschiedene sonderpädagogische Qualifikationsmerkmale an, die er ausgehend von bereits vorliegenden berufsbezogenen Tätigkeits- und Kompetenzbeschreibungen formuliert. Zu diesen Leitkompetenzen der Profession ‚Sonderpädagoge‘ zählt er

- problemspezifisches Diagnostizieren,
- problemspezifisches Beraten,
- problemspezifisches Unterrichten,
- problemspezifisches Erziehen,
- problemspezifisches Kooperieren,
- problemspezifisches Beurteilen,
- problemspezifisches Innovieren,

¹¹ Vgl. Kapitel 2.1.1

- problemspezifisches Planen,
- situations- und zielgruppengerechte Kommunikativität sowie
- theoriegeleitete Reflexion als Metakompetenz

(vgl. Wittrock 1998, 91).

Diese Kompetenzen, die pädagogischem Handeln ganz allgemein zugesprochen werden können, erhalten laut Wittrock ihre ‚Problemspezifik‘ durch das besondere Aufgabenfeld der Arbeit mit behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Um dieser ‚Problemspezifik‘ gerecht werden zu können, seien die aufgezählten Handlungskompetenzen notwendigerweise sowohl an eine bestimmte Grundhaltung des Sonderpädagogen, als auch an ein spezifisches Grundlagewissen geknüpft (vgl. ebd., 91 f.). Worin genau die durch Wittrock betonte Spezifik – auch und gerade im Vergleich zur pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen *ohne* Behinderung besteht – bleibt dabei offen. Die verwendeten Begriffe ‚Qualifikationsmerkmale‘ und ‚Leitkompetenz‘ verweisen bereits darauf, dass die aufgeführten Handlungsformate über eine rein beschreibende Perspektive hinausgehen und eine normative Aufladung erfahren. Sie werden damit zum Orientierungspunkt für Professionalisierungsprozesse und zu einem Anforderungskatalog für Professionsangehörige.¹²

Heinen und Lamers wählen ein Fallbeispiel aus dem Handlungsfeld der Frühförderung als Bezugspunkt für ihre Bestimmung heilpädagogischer Kompetenzen. Aus dem Fallbeispiel lösen sie dabei einzelne Kompetenzbereiche heraus und fassen sie dann unter Einbezug fachwissenschaftlicher Begriffe und Konzepte zu übergeordneten heilpädagogischen Kompetenzen zusammen.¹³ Diese sollen nachfolgend kurz skizziert werden:

- Subjektkompetenz, verstanden als Aufbau und Gestaltung einer Beziehung zum Anderen und zu sich selbst
- Sachkompetenz im Hinblick auf fachwissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Grundlagen des Faches
- Handlungskompetenz, die sich auf Diagnostik, die Gestaltung heilpädagogischer Situationen und die Überprüfung von Prozessen bezieht
- Beratungskompetenz
- Kooperationskompetenz
- Innovationskompetenz

¹² Einen ähnlichen Anforderungskatalog entwickelt Doherr in Form einer ideal- bzw. prototypischen Beschreibung eines professionellen Behindertenpädagogen. Dieser zeichnet sich laut Doherr dadurch aus, dass er im Bewusstsein der Lektorientierungen, auf fach- und erfahrungswissenschaftlicher Grundlage Situationen und Problemlagen analysiert, aus vielfältigen Interventionsformen und Methoden fall- und aufgabenbezogen auswählt, sie kreativ modifiziert oder zusammenführt und verantwortungsbewusst, reflektiert und kontrolliert als verlässlicher, Orientierung gebender Partner den behinderten Menschen Hilfs-, Unterstützungs- und Beziehungsangebote zur Verfügung stellt, um kooperativ, verhandlungs- und bedürfnisorientiert Lebenswelt und Leben zu gestalten (vgl. Doherr 2007, 184).

¹³ Eine vergleichbare Charakterisierung sonderpädagogischer Professionalität nimmt Stein (2006, 336) vor.

– Verantwortungskompetenz

(vgl. Heinen und Lamers 2000, 56 ff.)

Heinen und Lamers weisen darauf hin, dass die angeführten Kompetenzen in den unterschiedlichen Begegnungssituationen und Handlungsfeldern immer wieder neu realisiert und dabei miteinander verknüpft werden müssen, so dass eine verallgemeinernde Systematik der Kompetenzen nicht sinnvoll erscheine. Dabei seien die Kompetenzbereiche nicht nur in ihrer wechselseitigen Verbindung, sondern im Sinne einer Theorie-Praxis-Relation auch in Bezug zu übergreifenden heilpädagogischer Grundfragen (Kobi 1993) zu betrachten (vgl. Heinen und Lamers 2000, 56 ff.).

Die dargestellten Ansätze stehen exemplarisch für eine Bestimmung sonderpädagogischer Professionalität in Form theoretisch abgeleiteter und/oder auf eigenen Praxiserfahrungen beruhender Handlungs- und Kompetenzkataloge. Im Zuge der Leitvorstellung der Integration und Inklusion erfahren solche Kompetenzkataloge Ergänzungen bzw. Schwerpunktverlagerungen im Hinblick auf Kooperations- und Beratungskompetenzen (vgl. Reiser 1998, 49), behalten dabei aber die beschriebene Perspektive auf sonderpädagogische Professionalität grundsätzlich bei.

Auch wenn systematisierende Überlegungen zu Kernkompetenzen sonderpädagogischen Handelns gerade in Zusammenhang mit Professionalisierungsfragen bedeutsam sind, so verengt eine Bestimmung von Professionalität durch Tätigkeits- und Kompetenzkataloge, die zudem relativ beliebig erweiterbar erscheinen, den Blick auf den einzelnen Sonderpädagogen. Diese Fokussierung kann dann mit der Gefahr einer technologisierenden Verkürzung des Professionalitätsbegriffs und einer Reduzierung von Professionalität auf professionelles Können verbunden sein. Gesellschaftliche, institutionelle sowie organisationsbezogene Rahmenbedingungen und ihre Bedeutung für ‚sonderpädagogische Professionalität‘ geraten dadurch in einen toten Winkel. Die von Sonderpädagogen zu bewältigenden Aufgabenstellungen, Anforderungen und Widersprüche finden nur in generalisierter Form und auf einer nicht näher bestimmten theoretischen bzw. empirischen Grundlage Berücksichtigung.

Kritische Anfragen dieser Art sind dabei auch an theoretische Ansätze zu adressieren, die Professionalität als „heilpädagogische Haltung“ (Haeberlin 1988) im Sinne einer Tiefenstruktur der Persönlichkeit beschreiben. Die Bestimmung einer solchen heilpädagogischen Haltung gründet auf einem geschlossenen Welt- und Menschenbild, das zwar in einer Zeit gesellschaftlicher und geistiger Umbrüche und unter dem Einfluss der Postmoderne seinen Anspruch auf umfassende Gültigkeit eingebüßt hat, aber dennoch im beruflichen Handeln weiterwirkt und aus Perspektive Häußlers mit unrealistischen und überfordernden Ansprüchen an den Einzelnen verbunden ist. Häußler selbst greift zwar weiterhin auf den Begriff der heilpädagogischen Haltung als Bezugsrahmen für professionelles Können zurück, definiert diese jedoch explizit als individuelle Haltung des einzelnen Heilpädagogen, nicht als von außen gesetzter allgemeingültiger Erwartungshorizont und Maßstab für Professionalität. Er versteht den Begriff der heilpädagogischen Haltung als Aufforderung an den einzelnen Heilpädagogen, sich mit den eigenen Hoffnungen, Erwartungen und Visionen, die als Orientierungspunkte das eigene professionelle

Handeln leiten, sowie dem eigenen Menschenbild auseinanderzusetzen (vgl. Häußler 2000, 331). Häußler entwickelt damit in Abgrenzung zu starren Anforderungs- und Tugendkatalogen ein prozessorientiertes Verständnis von Professionalität. Letztendlich ankert aber auch das von ihm entworfene Professionalitätsverständnis in der Person des Heilpädagogen. Professionalität ist auch hier vornehmlich eine Frage professioneller Kompetenz des Einzelnen.

Strukturorientierte Bestimmung sonderpädagogischer Professionalität

Die in der Heil- und Sonderpädagogik längere Zeit dominierenden professionsspezifischen Merkmals- und Kompetenzkataloge, die in Zusammenhang mit einer sich etablierenden Profession und Disziplin gesehen und erklärt werden können, werden seit den 1990er Jahren – auch im Zuge einer verstärkten Rezeption system- und strukturtheoretischer Ansätze im heil- und sonderpädagogischen Diskurs – im Hinblick auf ihre Aussagekraft und den mangelnden Einbezug empirischer Zugänge kritisch hinterfragt (vgl. Moser et al. 2008). Die Kritik wird mit der Zielsetzung und dem Anspruch verbunden, die Logik professionellen Handelns differenzierter zu rekonstruieren (vgl. Lindmeier und Lindmeier 2007, 214). Gegenüber struktur- und systemtheoretisch motivierten Überlegungen wurden dabei interaktionistische Ansätze (Schütze 1996; Schütze et al. 1996), die einen wesentlichen Zugang bei der Betrachtung sozialpädagogischer Professionalität darstellen¹⁴, im sonderpädagogischen Diskurs erst in Ansätzen aufgegriffen (vgl. Lindmeier und Lindmeier 2007, 216).

Damit bewegt sich der Diskurs über sonderpädagogische Professionalität mittlerweile in einem Spannungsfeld aus Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen, die auf den einzelnen Sonderpädagogen bezogen werden, und einer Analyse von Problemen der Professionalität, die sonderpädagogisches Handeln in einen strukturellen und systembezogenen gesellschaftlichen Kontext einordnen (vgl. Moser 2004, 309). Letztgenannte Perspektive fragt auf systemtheoretischer Grundlage danach, in welche systemeigenen und -fremden Strukturen sonderpädagogisches Handeln eingebunden ist. In einem strukturtheoretischem Kontext richtet sie den Fokus auf die Handlungsstruktur und Handlungsgrammatik sonderpädagogischen Handelns und auf die Bedingungen, die das Handeln ermöglichen und bestimmen (vgl. ebd., 302).

Eine strukturtheoretische Herangehensweise ist auch mit einer verstärkten Hinwendung zu empirischen Untersuchungsstrategien verknüpft, mit denen beschrieben werden kann, wie eine Berufsgruppe unter den gegebenen institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit den komplexen Anforderungen umgeht und welche typischen Deutungs- und Handlungsmuster sie zur Bewältigung der Anforderungen ausgebildet hat (vgl. Dewe et al. 1992b, 16). Damit wird Professionalität nicht als Zustand verstanden, der erreicht werden kann, sondern als eine „flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung. Sie kann weder verordnet werden, noch erschöpft sie sich in der Ausformulierung normativer Prämissen. Professionalität stellt in dieser Perspektive somit ein extrem störanfälliges, durch das Merkmal der Fallibilität gekennzeichnetes Handlungsphänomen dar“ (Nittel 2000, 85).

¹⁴ Vgl. Kapitel 2.1.1

Ein so verstandener Begriff von Professionalität ist anschlussfähig an strukturelle Fragen in der Heil- und Sonderpädagogik, einschließlich der Frage nach einer sich wandelnden Berufsrolle der in diesem Bereich tätigen Pädagogen (vgl. Wüllenweber 2006b, 529).

System- und strukturtheoretische Zugänge, die ein differenztheoretisches Verständnis von Professionalität (vgl. Nittel 2000) etablieren, können zu einer selbstreflexiven Erschließung der beruflichen Tätigkeit und damit selbst zur Professionalität beitragen. „In der Reflexivität, darin, zu wissen, was man tut, läge [...] die Chance einer Professionalität, die sich den Gegebenheiten der Berufstätigkeit in den jeweiligen Feldern stellt, ohne sich in bloßer Anpassung zu erschöpfen“ (Dewe et al. 1992b, 16). Spannungsfelder, in die sonderpädagogische Professionalität eingebunden ist, können dadurch zwar nicht gelöst, aber in den Blick genommen und auf diese Weise einer reflexiven Bearbeitung zur Verfügung gestellt werden (vgl. Moser 2004, 312).

Wüllenweber merkt dabei jedoch zu Recht an, dass auch eine solche problembezogene Analyse unter Einbeziehung institutioneller Rahmenbedingungen nicht völlig auf eine Bestimmung von Merkmalen wird verzichten können (vgl. Wüllenweber 2006b, 523). Kompetenzorientierte und differenztheoretische Zugänge sind damit nicht als konkurrierende, sondern komplementäre Perspektiven zu verstehen.

Eine strukturorientierte Bestimmung sonderpädagogischer Professionalität schließt in der Regel an das durch Oevermann etablierte Verständnis pädagogischer Professionalität an. Wie in Kapitel 2.1.1 ausführlicher beschrieben, macht Oevermann eine gelungene Professionalisierung im Wesentlichen am Aufbau eines fallspezifischen Arbeitsbündnisses mit dem Kind bzw. Jugendlichen fest, in dem rollenförmige und diffuse Beziehungsanteile in ihrem Spannungsverhältnis zueinander aufgehoben sind. Ein solches Arbeitsbündnis trägt der therapeutischen Dimension pädagogischen Handelns Rechnung, das nicht nur Wissens- und Normenvermittlung umfasst, sondern idealtypisch immer auch die Förderung und Unterstützung somato-psycho-sozialer Integrität beinhaltet. Die von Oevermann angesprochene therapeutische Dimension ist dabei sowohl prospektiv – als unterstützende Begleitung der psychosozialen Entwicklung des Schülers, eingebettet in ein Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Interdependenz – zu verstehen als auch im Sinne einer Wiederherstellung beschädigter Integrität des Einzelnen (vgl. Dlugosch 2002, 249). Ein solches professionelles Selbstverständnis ist verbunden mit einer problemorientierten Annahme der Krise als pädagogischer Grundsituation und ‚Normalfall‘ pädagogischen Handelns. Wie eingangs bereits angesprochen konstatiert Oevermann im Hinblick auf die sogenannte Normalpädagogik ein Ausblenden der therapeutischen Dimension und eine Delegation von Problemfällen an die Sonderpädagogik. Letztgenannter spricht er am ehesten noch Tendenzen einer Professionalisierung zu (vgl. Oevermann 1996, 151).

Der beschriebene Ansatz zur Bestimmung sonderpädagogischer Professionalität wird in den letzten Jahren verstärkt auch im professionellen und disziplinären Zusammenhang der Heil- und Sonderpädagogik aufgegriffen und kann als zentrale professionstheoretische Perspektive bezeichnet werden. Beiträge zur sonder- und heilpädagogischen Professionalität im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik fehlen

hingegen weitestgehend. Lindmeier erklärt diese Entwicklung in Zusammenhang mit einer Delegationspraxis der Normalpädagogik, indem Erziehungs- und Bildungsschwierigkeiten per se in eine medizinisch oder psychologisch defizitäre Pathologie eingeordnet oder dem sozialen Milieu des Schülers zugeschrieben würden. Die Heil- und Sonderpädagogik unterstütze diesen Delegationsprozess indirekt durch diagnostische Verfahren, die Selektionsentscheidungen begründen. Darüber hinaus habe sie durch die Entwicklung eigener und vom Selbstverständnis her spezifischer Konzepte und Methoden einen hohen Grad an Expertisierung erlangt, der ihre disziplinäre und professionelle Loslösung von der Allgemeinen Pädagogik zusätzlich befördere (vgl. Lindmeier 2000, 166 f.).

Auf institutioneller Ebene resultiert aus diesem Prozess eine Aufspaltung in ein Regelschulsystem, das sich primär am Homogenitätsgedanken ausrichtet, und in ein sonderpädagogisches System. Letztgenanntem attestiert Dlugosch eine Ausrichtung am Heterogenitätsgedanken und an einer Individualisierung, die auf der Anerkennung eines Sinnzusammenhangs jeglichen Verhaltens und dessen stellvertretender Deutung gründet (vgl. Dlugosch 2002, 250). Angesichts der Fallbeispiele von Delegationsprozessen, die auch innerhalb des ausdifferenzierten Sonderschulsystems stattfinden, ist die beschriebene Dichotomie zwischen Regel- und Sonderpädagogik weniger als Gegenwartsbeschreibung, sondern eher als konzeptioneller Entwurf eines zu entwickelnden professionellen (Selbst-)Verständnisses der Sonderpädagogik zu lesen. „Konturiert sich die Sonderpädagogik als eine alternative Pädagogik und koppelt sich von der Bezugsgröße der Allgemeinen Pädagogik ab, leistet sie einen Beitrag zur Deprofessionalisierung der Allgemeinen Pädagogik. Gleichzeitig stößt sie in ihren eigenen Institutionsformen an das gleiche Dilemma, nämlich die differenten Funktionen ihrerseits einlösen zu müssen“ (ebd., 252). Die Sonderpädagogik unterliegt damit strukturell vergleichbaren Bedingungen, die sich in ihren Rahmenbedingungen jedoch verschärfen und dazu führen, dass auch bzw. trotz des sonderpädagogischen Kontextes die therapeutische Dimension verloren gehen kann. Vor diesem Hintergrund wird sonderpädagogisches Handeln nicht über ihre kompensatorische Funktion und Rolle gegenüber der Normalpädagogik bestimmt und einer bestimmten Institutionsform zugeordnet, sondern von der Struktur ihrer Tätigkeit her (vgl. Dlugosch 2005a, 39).

In integrativen Settings kommt ihr dann – als Sekundärinstanz, die auf den Fall als Interaktionsgeflecht innerhalb des institutionalisierten pädagogischen Settings gerichtet ist – die Aufgabe zu, den Weg zurück in die widersprüchliche Einheit von Diffusität und Spezifität des professionellen Arbeitsbündnisses zu bahnen (Dlugosch 2002, 250; 2009, 95). Sonderpädagogischem Fallverstehen nimmt dabei nicht nur im Kontext des Gemeinsamen Unterrichts eine zentrale Stellung ein (vgl. Lindmeier 2000, 174).

2.2.3 Anforderungsstrukturen sonderpädagogischer Professionalität

Für das professionelle Handlungsfeld der Heil- und Sonderpädagogik werden Widerspruchskonstellationen und Spannungsfelder beschrieben, die auch für pädagogisches Handeln als konstitutiv erachtet

werden.¹⁵ Hierzu zählen in erster Linie Aspekte der ‚Grundparadoxie‘ jedweder pädagogischen Praxis, die durch Benner (2009) wie folgt charakterisiert und durch Dlugosch und Reiser (2009, 94) aufgegriffen wird: Die Grundparadoxie pädagogischer Praxis entsteht aus einer Dialektik zweier Prinzipien heraus, die für pädagogisches Denken und Handeln gleichermaßen Gültigkeit besitzen, zum einen dem Prinzip der Bildsamkeit, zum anderen der Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Beide können als jeweils in sich paradox gekennzeichnet werden.

Das Prinzip der Bildsamkeit bezieht sich darauf, dass im Erziehungsverhältnis eine prinzipielle und für alle Menschen ausnahmslos gültig erklärte Bildsamkeit anerkannt wird, bevor ihre Resultate sich erkennen lassen. Auf die Bedeutung einer solchen kontrafaktischen Vorwegnahme von Bildung im Kontext der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung hat insbesondere Ackermann (1990; 2010) aufmerksam gemacht. Das Prinzip der Selbsttätigkeit besteht darin, dass der Zu-Erziehende im Sinne der Bildsamkeit nur zu sich selbst finden kann, wenn er durch die pädagogische Interaktion zur selbsttätigen Mitwirkung an seinem Bildungsprozess ausdrücklich aufgefordert wird (vgl. Ilien 2008, 40 f.). Aus der Zusammenfassung beider Leitvorstellungen heraus entsteht die Grundparadoxie pädagogischen Handelns, „den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, was er noch nicht kann, und ihn als jemanden zu achten, der er noch nicht ist, sondern allererst vermittels eigener Selbsttätigkeit wird“ (Benner 2009, 71).

Sonderpädagogisches Handeln geschieht dabei unter einer existentiell zugespitzten Bildungsparadoxie, die zwischen den Polen Akzeptieren einerseits, Fördern andererseits, eingespannt ist. „Die Paradoxie ist dieselbe, wenn es sich um ein schwerbehindertes Kind handelt, das nur dann Entwicklungsfortschritte macht, wenn dafür ein Bedarf entstanden ist, oder um ein Kind mit Verhaltensproblemen, das mit den Konsequenzen seines Handelns konfrontiert wird. Sonderpädagogische Professionalität muss stets Halten und Zumuten, Anerkennen und Konfrontieren aufeinander beziehen und Unvereinbares aushalten“ (Dlugosch und Reiser 2009, 95).

Über diese paradoxalen Grundstruktur hinaus entstehen Antinomien und Dilemmata durch die Verpflichtung auf Begründungswissen und Fallbezug, wissenschaftlicher Begründungspflicht und am pädagogischen Fall orientierter Entscheidungsnotwendigkeit. Im Unterschied zu anderen professionellen Handlungsfeldern, beispielsweise der Sozialpädagogik, ist der Fallbezug dabei nicht auf ein Individuum beschränkt, sondern in der Regel in die Gruppensituation einer Klasse eingebettet. Im schulischen Kontext ist sonderpädagogisches Handeln zudem gleichzeitig in einen Interaktions- und Organisationsrahmen eingebunden, der bestimmten Zeit-, Raum- und Verfahrensregelungen vorgibt.

Nicht zuletzt steht auch sonderpädagogisches Handeln vor der Herausforderung, eine Beziehung zwischen Person und Rolle changierend zu gestalten und in diesem Zusammenhang auch eine flexible Nähe-Distanz-Regulierung zu realisieren (vgl. Dlugosch 2003, 86 ff.; Dlugosch und Reiser 2009, 94).

¹⁵ Vgl. auch Loeken 2000b

Letztgenanntes Spannungsfeld ist insbesondere in der pädagogischen Arbeit mit Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu berücksichtigen, die durch eine besondere Nähe und Intimität in Zusammenhang mit der notwendigen Pflege und Unterstützung bei alltäglichen lebenspraktischen Aufgaben und eine erhöhte soziale Abhängigkeit der Schüler charakterisiert ist. Auch im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten kommt dem Verhältnis von Nähe und Distanz, von Person und Rolle eine besondere Bedeutung zu, weil es anfällig ist, in die ein oder andere Richtung aufgelöst zu werden. Auf die besondere Anforderungsstruktur in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten wird im weiteren Verlauf noch differenzierter eingegangen.¹⁶

Professionalisierung als Habitualisierung im Kontext von Profession und Institution

Im Anschluss an Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung und in Abgrenzung zu Transfer- und Transformationsmodellen, die pädagogische Professionalisierung als kontextfreie Übertragung und Anwendung wissenschaftlichen Wissens in der Praxis beschreiben¹⁷, weist u. a. Dewe darauf hin, dass der Pädagoge nach dem Studium in einen institutionellen pädagogischen Kontext eintritt und an der Organisation einer bereits organisierten Praxis teilnimmt. Professionalisierungsprozesse beschränken sich damit nicht auf entsprechende institutionelle und konzeptionelle Kontexte der Aus-, Fort- und Weiterbildung, sondern finden auch in nicht unerheblichem Maße in der alltäglichen Praxis statt. In diesem Kontext werden kollektiv erwirtschaftete Prämissen und Maximen des Handelns weitergegeben und eingeübt, die sich als Kompromisse zwischen den divergenten Handlungsanforderungen bewährt haben und mit den Funktionsanforderungen der Organisation kompatibel sind (vgl. Dewe 2002, 23): „In diesem Sinne treten dort die Lehramtskandidaten ein in ein Verwendungsgeschehen der Organisation, das nicht durch das „*Was*“ (Welches Wissen sie verwenden, bleibt den Kandidaten weitgehend überlassen), sondern durch das „*Wie*“ definiert ist: Wie gelingt es ihnen mit Hilfe des Wissens, organisationspezifische Probleme (neu) zu deuten und (besser) zu bearbeiten [Hervorh. im Orig.]“ (ebd.). Nittel beschreibt diesen Prozess als „Amalgamierung pädagogischer Handlungsmaximen mit beruflicher Alltagspraxis“ (Nittel 2002, 277). Solche Relationierungen zwischen theoretischem Wissen und erfahrener Handlungspraxis zeigen sich in einer letztendlich hohen Selektivität der Wissensaneignung, bei der das in der Ausbildung angebotene Wissen durchaus in die Praxis transferiert, dort aber nach Maßgabe eigener Motive, Erfahrungen und Interessen und der organisatorisch vorgefundenen Möglichkeiten und Begrenzungen in den eigenen, komplex aufgebauten institutionalisierten Wissenshaushalt eingebaut wird. Radtke bezieht sich in diesem Zusammenhang auf psychoanalytisch beschriebene Abwehrformen (vgl. Engelhardt 1982) – wie beispielsweise die Abschirmung gegenüber Wissen, inkontigente

¹⁶ Vgl. Kapitel 3.2.1

¹⁷ Ein solches komplexitätsreduziertes Verständnis von Professionalisierung erfährt im Zuge hochschulpolitischen Reformbestrebungen im Rahmen des Bologna-Prozesses gegenwärtig eine fragwürdige Renaissance (vgl. Stinckes 2010).

Abspaltungen von Wissensanteilen, die nicht in das eigene Konzept passen oder die Umfunktionierung von Wissensbestandteilen zur Stabilisierung der eigenen Praxis (vgl. Radtke 2006, 76).

So kann auch für den Schulbereich geltend gemacht werden, was mit Blick auf die Sozialpädagogik beschrieben wird, nämlich dass „Institutionalisierungen [...] Kraft ihrer Funktionsweise einen Lerneffekt [ausüben], der zum Erwerb von Dispositionen beiträgt, die für ihr adäquates ‚Funktionieren‘ unumgänglich sind. Habitus als ‚individual-internes‘ und Institutionalisierung als ‚sozial-externes‘ Moment stehen dabei in einem ‚interdependenten Verweisungs- und Ermöglichungszusammenhang‘ [Hervorh. im Orig.]“ (Merten und Olk 1996, 57).

Diesen Stellenwert der symbolischen Ordnung der Praxis im Hinblick auf den Professionalisierungsprozess des einzelnen Pädagogen betont auch Helsper unter Berücksichtigung strukturtheoretischer, interaktionistischer sowie system-, macht- und praxistheoretischer Ansätze. Nach Helspers Verständnis werden sowohl die pädagogische Lehrerprofessionalität als auch der Prozess der Professionalisierung entscheidend durch die symbolische pädagogische Sinnordnung der jeweiligen Schulkultur mitkonstituiert (vgl. Helsper 2008, 116). Unter Schulkultur versteht er dabei die symbolische Ordnung jeder einzelnen Schule, die sich zwischen Realem, Symbolischem und Imaginärem aufspannt¹⁸. Das Reale bezieht sich dabei auf die vorherrschenden Strukturprinzipien des Bildungssystems und die damit einhergehenden Strukturprobleme. Das Symbolische umfasst die interaktive und kommunikative Ebene der Entfaltung pädagogischer Praktiken, Formen, Routinen etc., in denen das faktische Handeln im schulischen Kontext stattfindet. Das Imaginäre bildet sich schließlich in idealen programmatischen pädagogischen Entwürfen und Zielsetzungen sowie den damit verknüpften institutionellen Selbstentwürfen der jeweiligen Schule ab (vgl. ebd., 123 ff.). Schulkultur wird nach diesem Verständnis durch das Handeln der schulischen Akteure konstituiert, bildet zugleich aber auch den Möglichkeits- und Begrenzungsraum pädagogischen Handelns.

Auch wenn Helsper der symbolischen Ordnung der Schulkultur eine zentrale Rolle im Hinblick auf Prozesse der Professionalisierung (bzw. De-Professionalisierung) zuschreibt, so stellt er auch noch weitere Einflussgrößen in Rechnung, beispielsweise (berufs-)biographische Ressourcen, eine handelnde Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit der schulkulturellen Ordnung, das interaktive und kooperative Zusammenspiel zwischen Lehrkräften sowie die konkrete Passung zwischen dem bereits herausgebildeten pädagogischen und milieuspezifischen Habitus und der schulkulturellen Sinnordnung etc. (vgl. ebd., 140).

Dewe et al. gehen davon aus, dass Pädagogen, eingebunden in einen solchen institutionellen und schulkulturellen Kontext, zur Bewältigung ihrer Handlungsanforderungen bestimmte professionstypische Deutungs- und Handlungsschemata ausbilden: „Was am einzelnen Pädagogen als Habitus sichtbar wird, ist Ausdruck einer von der Zunft geteilten Berufskultur. Sie stellt personenunabhängig das Handlungsdispositiv dar, mit dem die Pädagogen, gewußt oder ungewußt, ihre Wirklichkeit konstruieren und ihre

¹⁸ In Anlehnung an Lacan und Miller 1964

Praxis organisieren“ (Dewe et al. 1992a, 87). Terhart verwendet ebenfalls den Begriff der „Berufskultur“ (Terhart 1996, 452) und kennzeichnet damit die berufsbezogen typischen Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristigen Persönlichkeitsprägungen. Tenorth wiederum spricht von „professionellen Schemata“ (Tenorth 2006, 589), verstanden als Muster der Orientierung des Handelns, die (explizite und implizite) Wissens- und Erfahrungsbestände, normative Orientierungen sowie operative Routinen umfassen (vgl. ebd., 589 f.).

Auch wenn die verwendeten Begriffe variieren, so verweisen sie doch alle auf eine professionsbezogene Einbindung von pädagogischen Deutungs- und Handlungsmustern, die eben keine individuellen Konstruktionen der einzelnen Lehrkraft darstellen, sondern sich als typische Orientierungsmuster kollektiv herausbilden. Radtke et al. verwenden den Begriff einer „sozial- bzw. berufsspezifischen Grammatik“ (Radtke et al. 1996, 104), um darauf aufmerksam zu machen, dass es sich bei pädagogischem Professionswissen nicht um eine individuelle Schöpfung des einzelnen Pädagogen handelt, sondern um einen berufsspezifisch bereitgestellten Fundus, auf den der Handelnde sowohl bei der Entscheidungsfindung, als auch bei einer nachträglichen Begründung implizit zurückgreift (vgl. Dewe et al. 1992a, 88).

Diese Deutungs- und Handlungsmuster entfalten sich im professionellen Handeln in der Regel implizit, worauf der an Bourdieu (1987) angelehnte Habitusbegriffs bzw. der Begriff der Schemata, den Tenorth in expliziter Abgrenzung zu einer Wissensanalogie wählt, verweisen. Dem Pädagogen stellen sich Koordinations- und Entscheidungsprobleme, „die nicht vom Wissen und Erkennen [...] bestimmt sind, sondern vom Handeln und seinen Zwängen. Diese Probleme werden dann gelöst im Lichte von Erfahrung und mithilfe von Schemata, die sich bewährt haben“ (Tenorth 2006, 590). Solche Deutungsmuster bzw. professionellen Schemata ermöglichen es dem Pädagogen im Sinne einer „Abkürzungsstrategie“ (Wagner 1998, 171), Situationen und Fälle in der Praxis zwar auf wissenschaftlicher Grundlage, aber ohne einen reflexiv verfügbaren Einordnungs- und Entscheidungsprozess schnell zu verstehen und Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten. Solche die pädagogische Praxis unschwellig leitenden professionellen Deutungs- und Orientierungsmuster bleiben in der Situation als ‚tacit knowledge‘ (vgl. Gruber 2001) implizit und sind auch dem Pädagogen selbst nicht bzw. nicht umfassend reflexiv verfügbar. In der nachträglichen Verbalisierung, beispielsweise bei Unterbrechungen von Handlungsrouinen durch Krisen oder auf Nachfrage hin, erscheinen die in Anspruch genommenen Deutungs- und Handlungsschemata als „pädagogische Konventionen“ (Dewe et al. 1992a, 87). Unter Rückgriff auf typische Deutungs- und Legitimationsmuster der Berufsgruppe versuchen sie, eine plausible Erklärung für die Gültigkeit der abgelaufenen Handlungen zu liefern und eine professionskonforme Übereinstimmung nachträglich kommunikativ herzustellen, ohne dass sie als solche das Handeln angeleitet hätten (vgl. ebd.; auch Radtke et al. 1996, 102). Die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens liegt dabei zum einen in seiner Funktion für die nachträgliche Begründung und Legitimation von Handlungen (‚sense making‘ im Unterschied zum situativen ‚decision making‘), zum anderen in seiner Reflexionsfunktion bezogen auf ihre distanzierte Betrachtung, Einordnung und Bewertung (vgl. Radtke 2006, 82 ff.).

Auf den Habitusbegriff Bourdieus, der auch schon bei Radtke zur Beschreibung pädagogischer Professionalität herangezogen wurde, greifen auch Greving (2011) und Gröschke (2008) bei der Bestimmung heilpädagogischen Handelns zurück. Sie sehen dabei heilpädagogische Handlungspraxis stark durch einen Habitus geprägt, der sich im sozialen Feld der Profession und Institution herausbildet (vgl. Greving 2011, 21). Das professionelle Handeln von Heilpädagogen folgt dabei einer professionsbezogenen Handlungsgrammatik und ist damit dem Bereich der Performanz zuzuordnen: „Wenn man z.B. als Novize (z.B. als Berufsanfänger) in ein Praxisfeld eintritt, findet man historisch gewachsene organisatorische und institutionelle *Rahmenbedingungen* vor, die als implizite *symbolische Ordnung* fungieren, in die man sich einzuordnen hat. Soziale Akteure, die bereits als Experten (z.B. Berufserfahrene, Professionelle) in diesem Praxisfeld agieren, besitzen in diesem Eingewöhnungs- und Einübungsprozess (berufliche Sozialisation) eine wichtige Orientierungs- und Vorbildfunktion. Der Novize beobachtet und orientiert sich, 'wie man es hier so macht' und 'wie es so zugeht' in einer bestimmten Institution ('Einrichtung') als seinem neuen Handlungsfeld. Sein professionelles *Wissen* und seine erlernten *Methoden*, die er aus seinem Fachstudium (z.B. der Heilpädagogik) mitbringt, muss er mit diesen organisierten institutionellen und sozialen Voraussetzungen und Bedingungen abstimmen, um mimetisch, durch 'nachahmende Veränderung und Gestaltung', auf seine *individuelle* Art und Weise handlungsfähig und berufsfähig zu werden [Hervorh. im Orig.]“ (Gröschke 2008, 220 f.). Zu den einflussreichen Rahmenbedingungen, in denen sich heilpädagogische Professionalität entwickelt, zählen neben institutionellen und gesetzlichen Vorgaben auch die Gestaltung der Berufsrolle, die sowohl paradigmatisch (durch das Selbstverständnis der Heilpädagogik), subjektiv (durch das jeweilige Selbstbild) als auch institutionell (durch das Fremdbild) beeinflusst ist (vgl. ebd., 217).

Auch Moser et al. verwenden den Habitus-Begriff, um auf den impliziten, intuitiven Charakter pädagogischer Entscheidungsprozesse zu verweisen. Situatives pädagogisches Handeln wird gerade in krisenhaften Entscheidungssituationen durch einen Habitus im Sinne einer unterschwellig wirksamen, vermittelnden Haltung zwischen zentralen Wissens- und Wertorientierungen und dem konkreten Einzelfall geleitet. Professionelles Handeln verknüpft damit eine Handlungs-, Wissens- und Beziehungsdimension, ohne dass dieser Begründungszusammenhang des eigenen Handelns von dem pädagogischen Akteur jeweils ad hoc explizit gemacht werden kann (vgl. Moser et al. 2007, 447).

Professionelle Konzepte können dabei als verbindendes Element zwischen theoretischem Wissen und Handlungspraxis verstanden werden. Die Relationierung von Theorie und Praxis benötigt einen Übergangsraum, „in dem ein eigener Typus von Reflexion vorherrscht und in dem Denkfiguren entwickelt, fortgeschrieben, modifiziert werden, die noch nicht Handlung sind und nicht mehr Wissenschaft“ (Reiser 2005, 136). Reiser verortet diesen Zwischenbereich zwischen Praxis und Theorie in einer Systematik unterschiedlicher Reflexionsebenen, die Lotz für sozialpädagogisches Handeln beschreibt: Hierzu zählen erstens eine narrative Reflexionsebene, auf der Empfindungen, Vorstellungen und Überlegungen aus der unmittelbaren Teilhabe am jeweiligen Geschehen ihren Ausgang nehmen, zweitens eine konzeptuelle Reflexionsebene, auf der das Geschehen auf der Basis systematisierender fachlicher Sichtwei-

sen reflektiert wird, sowie drittens eine Reflexion von Ergebnissen empirischer Forschung und wissenschaftlicher Theoriebestände auf einer abstrahierend-theoretischen Ebene (vgl. Lotz 2003, 30).

Professionelle Konzepte, die zwischen Theorie und Praxis und damit auf der zweiten, konzeptuellen Reflexionsebene angesiedelt sind, sind als konkret ausgearbeitete Systeme von Begründungszusammenhängen, Bedingungsbeschreibungen, methodischen Grundsätzen und Handlungsversatzstücken zwar an bestimmten Bezugswissenschaften orientiert, werden aber nach eigenen operativen Regeln in das professionelle Handeln eingebunden. Die Bezugnahme dient dabei der Legitimation, der Anregung oder der Überprüfung des eigenen Handelns. Es werden dabei Begründungszusammenhänge favorisiert, die an der erfahrenen Praktikabilität, an der Handlungsentlastung und an der intersubjektiven Plausibilität in einem beruflichen Kontext orientiert sind (vgl. Dlugosch und Reiser 2009, 96ff.; Reiser 2005, 136 f.).

Fallverstehen als Kernelement von Professionalität

Die angenommene starke Prägung pädagogischer bzw. sonder- oder heilpädagogischer Professionalität durch den institutionellen und professionsbezogenen Rahmen und den in diesem Rahmen zu bewältigenden, zum Teil widersprüchlichen Handlungsanforderungen wirft die Frage auf, ob sich Professionalität damit in der reaktiven Anpassung an von außen gesetzte Bedingungen erschöpft. Nicht zuletzt berührt sie auch die Frage, welche Rolle der wissenschaftlichen Lehrerbildung für pädagogische Professionalisierungsprozesse zukommt.

Gegen eine solche (Selbst-)Stilisierung der Lehrkräfte als ‚Opfer der Organisation‘ wenden sich Radtke et al. Pädagogen seien weder als nur Ausführende der institutionell vorgegebenen Regeln, noch als autonom gegenüber dem sozialen Regelsystem zu verstehen. Gerade dadurch, dass Erziehung wesentlich einen Prozess der Deutung und Bewältigung von uneindeutigen Situationen darstellt, sehen sie die Interpretationsmacht des einzelnen Pädagogen begründet. Die durch ihn vorgenommenen Sinnkonstruktionen und pädagogischen Handlungslinien eröffnen Möglichkeiten, sofern eigene Abhängigkeiten und Spielräume reflektiert werden. Damit liegt das Innovationspotential wesentlich in einer Selbstreflexivität des einzelnen Pädagogen, indem die eigenen Deutungsmuster durch deren reflexive Verfügung ‚verflüssigt‘ und darauf aufbauende Praktiken veränderbar werden können (vgl. Radtke et al. 1996, 94). Auch für Reiser stellt die Reflexivität, die Widersprüche im Selbstbild der Profession thematisiert, die wichtigste Dimension von Professionalität dar (vgl. Reiser 1998, 48).

Häcker und Rihm sehen gerade durch eine Ausblendung des situativen institutionellen Kontexts, in den das eigene pädagogische Handeln eingebettet ist, Deprofessionalisierungsprozesse des Lehrers begünstigt. Gerade wenn Lehrkräfte im Schulalltag unter Druck geraten, breche der im Studium erworbene Überbau und die eigenen verabsolutierenden Ansprüche an das eigene professionelle Handeln rasch weg, verbunden mit einer Regression in alte, bekannte oder als Schüler selbst erfahrene Handlungsmuster (vgl. Häcker und Rihm 2005, 2). Vor diesem Hintergrund betonen auch sie die besondere Bedeutung einer reflexiven Grundhaltung von Lehrkräften.

Wie die angeführten Aussagen exemplarisch zeigen, wird (Selbst-)Reflexivität sowohl in der fachlichen als auch der bildungspolitischen Diskussion häufig als Schlüsselement pädagogischer Professionalität und als Innovationsmotor für Professionalisierungsprozesse beschworen. Dabei stellt eine differenziertere Auseinandersetzung mit der Frage, was unter Reflexivität bzw. der Fähigkeit zur Selbstreflexion im Hinblick auf pädagogische Handlungsfelder zu verstehen ist, eher die Ausnahme dar.

Reh merkt dazu kritisch an, dass häufig einem eindimensionalen Modell des sich selbst vollständig transparenten und bewusst alle Handlungen intentional planenden Subjekts gefolgt wird, das die Verantwortung für Reflexionsprozesse einseitig in die Person des Pädagogen verlagert. ‚Professionalität durch Reflexivität‘ wird dabei zur Steigerungsformel (vgl. Reh 2004, 363). Reh selbst etabliert ein Reflexivitätsbegriff, der Reflexivität nicht als sinnstiftende und bekenntnishaft Identitätsarbeit des einzelnen Pädagogen im Sinne einer biographischen Selbstvergewisserung beschreibt, sondern als radikale Perspektivierung des Wissens auf Grundlage einer sprachlichen Verfügbarkeit dessen, was sich der Einzelne als Handeln in Geschichten zuschreibt (vgl. ebd., 364). In diesem Sinne meint Reflexivität die Fähigkeit zu einem Fallverstehen, das die eigene Person mit einschließt.

Reh schließt dabei an ein Verständnis von Professionalisierung an, das Helsper ausgehend von der Theorie Oevermanns (2002) entwickelt. Pädagogische Professionalisierung zielt danach auf die Ausbildung eines Habitus des routinisierten, praktischen Könnens einerseits und eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus andererseits, die sich wechselseitig relativieren. Der Aspekt des wissenschaftlich-reflexiven Habitus zeigt sich in der „Fähigkeit zu einer Befremdung der eigenen Schulkultur, zu einem exzentrischen Blick auf die eigene professionelle Praxis, um dieselbe in eine ‚reflexive‘ zu transformieren“ (Helsper 2001, 12). Die beiden Formen des professionellen Habitus sind dabei auf unterschiedliche Modi des Verstehens gerichtet, die Dlugosch als praktisches Verstehen einerseits, reflexives, begründbares Verstehen andererseits bezeichnet. Praktisches Verstehen der aktuellen Interaktionssituation ist dabei als Ad-Hoc-Deutung einzuordnen, die in der pädagogischen Praxis Anschlusshandeln garantiert und garantieren muss, um handlungsfähig zu bleiben. Reflexives, begründbares Verstehen dagegen findet unter Bedingungen der Entlastung von kurzfristigen Handlungsentscheidungen statt und wird vor allem im Krisenfall, d. h. bei Versagen vertrauter Routinen, notwendig (vgl. Dlugosch 2004, 297). Insbesondere für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen, die die eigene pädagogische Grundposition in Frage stellen und den Pädagogen in verunsichernde Situationen bringen können, weil sich Beziehungsprozesse eben nicht rezepthaft entschlüsseln lassen, betonen Ahrbeck und Rauh die besondere Bedeutung eines theoriegeleiteten verstehenden Zugangs (vgl. Ahrbeck und Rauh 2006, 7).

Die Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, der reflexives, begründbares Verstehen möglich macht, setzt gerade den geschützten, vom Handlungsdruck und Entscheidungszwängen der Praxis freien Raum – wie er im Rahmen wissenschaftlicher Lehrerbildung gegeben ist – voraus. Im Ansatz der Fallarbeit sieht Helsper eine Möglichkeit, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden, ohne die Differenzen zwischen diesen beiden Größen einzuebnen. In der Fallarbeit wird der Verlauf

einer Situation, z.B. einer Unterrichtssequenz, schrittweise rekonstruiert und mit der Frage verbunden, wie sich der rekonstruierte Sinn erklären und theoretisch einordnen lässt (vgl. Helsper 2001, 14). "Wenn die Rekonstruktion des Einzelfalles und dessen Verbindung mit theoretischen Erklärungen im Rahmen der universitären Lehrerbildung immer wieder erprobt wird, dann wird in die reflexive Handhabung der Antinomie von Rekonstruktion und Subsumtion handlungsentlastet eingeführt und zugleich eine durch das Konkrete gebrochene Auseinandersetzung mit Theorie ermöglicht, die an Praxisfällen selbst 'konkret' wird" (ebd., 14 f.). Das dadurch erworbene kasuistisch-fallrekonstruktive Wissen bietet dann die Grundlage für ein abgekürztes Fallverstehen unter dem Entscheidungsdruck der pädagogischen Handlungssituation, das in Form von systematischer Fallarbeit und Praxisreflexion methodisiert aufgearbeitet werden kann (vgl. ebd., 15, auch Müller 2004, 191). In diesem Sinne hat wissenschaftliches Wissen durchaus einen Einfluss auf Falldeutung und pädagogische Handlungsentscheidungen in der Praxis, wenn auch nur mittelbar. Theorie und Praxis werden dann weder in ein Anwendungsverhältnis zueinander gesetzt, noch wird ihr grundsätzliches Differenzverhältnis aufgehoben. Theorie kann insofern eine bildende und praxisrelevante Bedeutung zugesprochen werden, als erworbenes theoretisches Wissen die Wahrnehmungsperspektiven des Pädagogen, die Interpunktionen, die er im Tätigkeitsfeld setzt und damit letztlich auch sein pädagogisches Handeln beeinflusst (vgl. Dlugosch 2003, 30).

Die Bedeutung reflektierten Fallverstehens für pädagogische Professionalisierungsprozesse erschöpft sich dabei nicht darin, dass in ihr methodisches Knowhow für den rekonstruktiven Umgang mit Fällen erworben werden kann, bei der der einzelne Fall nur Mittel zum Zweck ist. Auch das rekonstruierte und theoretisch eingeordnete Fallbeispiel kann sich als relevant für späteres praktisches Handeln erweisen. So vermutet Combe, dass sich „Praxiswissen über den kumulativen Aufbau von Fallverfahren“ (Combe 2001, 26) entwickelt, indem Situationen in analogisierender und szenisch-gestalthafter Weise erfasst werden, das heißt im Zuge eines abkürzenden Verstehensprozesses. Durch die gedankenexperimentelle Arbeit mit Fällen und im Entwickeln von Lesarten im Kontext der Fallarbeit können Referenzbeispiele entstehen, auf die bei den in der Handlungssituation vorgenommenen Analogisierungen ‚ganzheitlich‘ zurückgegriffen wird, ohne theoretisches Wissen im Einzelnen abzurufen und anzuwenden. Wie und über welche Wirkmechanismen Erfahrungen aus der Auseinandersetzung mit Fällen zu einem Um- und Neuaufbau von Deutungsmustern führen kann, ist dabei jedoch empirisch noch ungeklärt (vgl. Reh und Schelle 2010, 19 f.)

Dem nachgezeichneten Verständnis von Reflexivität als Teil pädagogischer Professionalität folgend, bleibt die Forderung nach Reflexivität nicht ausschließlich als Forderung an den Einzelnen und eine bestenfalls naturwüchsig entwickelte Kompetenz stehen. Die Fähigkeit zu reflektiertem Fallverstehen ist eng mit der Fähigkeit zur Fallverständigung verbunden (vgl. Heiner 2004) und zieht Fragen nach Theorien, Konzepten und Organisationsstrukturen nach sich, die eine solche Perspektivierung des Wissens ermöglichen oder unterstützen (vgl. Helsper 2001, 15; Reh 2004, 364) – oder wie Katzenbach es formuliert: „Pädagogische Professionalität zeichnet sich mithin dadurch aus, in Antinomien denken zu können und dennoch handlungsfähig zu bleiben. Dazu braucht es – mindestens – zweierlei: Zum einen

Begriffe für die widersprüchliche Einheit der Praxis und zum anderen methodisch kontrollierte Verfahren der (Selbst)Reflexion“ (Katzenbach 2004a, 142).

Fallarbeit als Fallverstehen zweiter Ordnung

Der Fall als Bezugsgröße für die Bestimmung von Professionalität hat insbesondere in der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik eine lange Tradition. Seit dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelt sich der Fallbezug zu einem zentralen methodischen Aspekt sozialpädagogischer Reflexivität. Der fallstrukturierte Zugang versteht sich in den Anfängen noch als „Case-Work“ (Richmond 1965), die gemeinsam mit dem Klienten erfolgende Entwicklung eines Handlungsplans auf Grundlage eines verstehenden Zugangs zu dessen Lebenssituation. Im Laufe der Zeit erfährt diese Form der Fallarbeit eine Perspektivenverlagerung bzw. -ergänzung durch die sich Mitte der 1970er Jahre etablierende Kasuistik. Deren Anliegen ist es, die alltäglichen Problemlösezwänge der Bearbeitung eines sozialpädagogischen Falles zeitweise außer Kraft zu setzen, um diese Fallbearbeitung mit distanziertem Blick selbst zum Thema machen und reflektieren zu können (vgl. Hörster 2005, 916). Das bedeutet, dass das Fallverstehen, der Verstehensprozess und die dabei einfließenden Konstruktionsleistungen problematisiert und damit zum „Fall zweiter Ordnung“ (ebd., 919) werden. Eine kasuistische Herangehensweise versucht dabei zu analysieren, wie in diesem Verständnis Gegenstände miteinander verbunden werden und sich daraus Sachverhalte ergeben. Hörster definiert Kasuistik der Sozialen Arbeit zusammenfassend als „begründete Verschiebung eines alltäglichen Fallverstehens in einem dafür ausdifferenzierten, organisierten und auf Dauer gestellten, weltauerschließenden Bildungsprozess mit dem Ziel, dieses Fallverstehen in den sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Handlungsfeldern methodisch besser kontrollieren zu können“ (ebd., 922). Damit wagt die Sozialpädagogik und Soziale Arbeit sozusagen einen „Blick von der Seite“ (Meier und Wolff 1997, 174). Die Besonderheit pädagogischer Kasuistik liegt darin begründet, dass etwas zum Fall gemacht wird, was dem beruflichen Handeln unter Umständen gar nicht als Fall gegeben war, nämlich das pädagogische Handeln selbst. In dieser Form der Fallarbeit wird das Problem von Theorie und Praxis gerade nicht beantwortet, sondern neu aufgeworfen, weil sie daran erinnert, dass jeder Fall durch die Ereignisse von morgen oder aus der Perspektive eines anderen Autors ganz anders erscheinen kann (vgl. Heiner 2004, 17; Wernet 2006, 115).

Die Vermittlung vom Allgemeinen und Besonderem im Fallbezug zeigt sich bereits bei der Bestimmung dessen, was als sogenannter Fall in den Fokus der Betrachtung genommen wird. Ein Fall, verstanden als heuristisch abgrenzbare soziale Einheit, ist nur dann gegeben, wenn ein Geschehen auf-fällt, das heißt sich vom Gewohnten, Normalen, Bekannten abhebt. Im Sinne einer Figur-Grund-Kontrastierung ist damit „an jeglicher Wahrnehmung von etwas Besonderem, Eigenartigem, Individuellem immer schon etwas Allgemeines, Allgemeingültiges in Form einer Wahrnehmungsfolie oder eines Wahrnehmungsgrundes beteiligt“ (Fatke 1995, 683; vgl. auch Gildemeister und Robert 1997, 29). Die wahrgenommene individuelle Erscheinung stellt dabei eine Abweichung von einem Allgemeinen dar und lässt die Bindung, Geltung oder Zuständigkeit des Allgemeinen fraglich oder kritisch werden (vgl.

Wernet 2006, 58). Im Kontext pädagogischer Professionalität sind Fälle damit immer auch zugleich „Ereignisse oder Personen, die von dafür zuständig gehaltenen Personen/Instanzen/Berufsgruppen zu Fällen gemacht werden. Genau genommen sind deshalb nicht das Ereignis/die Person selbst [...] Fall zu nennen, sondern ihre Thematisierung durch diejenigen, die den ‚Fall‘ bearbeiten“ (Müller 2009, 36; vgl. auch Dlugosch 2005a, 35).

Gildemeister und Robert konzipieren den hergestellten Fallbezug als Transformationsprozess, in dem die von der Profession zu bearbeitenden Probleme zwar dort verstanden, aber gerade nicht in ihrer lebensweltlichen Bestimmung, Diffusität und Verwobenheit belassen werden, sondern redefiniert, in ein anderes Bezugssystem übersetzt werden (vgl. Gildemeister und Robert 1997, 32; vgl. auch Stichweh 1992, 38). Diese *Einordnung* des Falls in das professionseigene Erklärungs- und Handlungsrepertoire fassen Pfadenhauer und Brosziewski noch radikaler als *Unterordnung*. Sie beschreiben Professionen als ‚Lösungsverwalter‘, die Probleme nicht nur unter eine professionelle Regellösung subsumieren, sondern die zugehörigen Fälle in diesem Prozess auch so definieren, zuschneiden und zuspitzen, dass sie möglichst weitgehend den Lösungen entsprechen, über die sie professionell verfügen (vgl. Pfadenhauer und Brosziewski 2008, 82 f.). Auch wenn eine solche wissenssoziologische Einordnung die Seite des Allgemeinen im Prozess des Fallverstehens übermäßig stark gewichtet und damit das Spannungsfeld zwischen Allgemeinen und Besonderem, das idealtypisch beschrieben gerade den Kern der Falldeutung ausmacht, einseitig auflöst, lenkt sie den Blick erkenntnistiftend auf den Einfluss einer professionsbezogenen und institutionellen Einbindung stellvertretender Falldeutung. Durch eine solche professionsbezogene Einbindung werden bestimmte, mit dem eigenen professionellen Selbstverständnis, der eigenen Handlungskompetenz und dem institutionellen Rahmen vereinbare Falldeutungen nahe gelegt.

Müller entwickelt eine Systematik unterschiedlicher Zugangsweisen und Perspektiven im Kontext von Fallverstehensprozessen, die an das beschriebene Spannungsfeld von Allgemeinem und Besonderem anschließen. Unter dem Allgemeinen in der professionellen Fallarbeit versteht er dabei die Kenntnis methodischer Ansätze, diagnostischer Raster für typische Symptome, Klassifizierung von Problemen, Unterscheidung wesentlicher Merkmale von den zufälligen Erscheinungsformen eines Falles sowie Interventionsroutinen eines spezifisch fachlichen Zugangs. Dem Allgemeinen stellt er das Besondere in der Fallarbeit gegenüber und beschreibt es als all das, was sich als Eigenlogik und Widersprüchlichkeit der subjektiven Lebensentwürfe einer Einordnung in eine solche Fachlichkeit widersetzt (vgl. Müller 1995, 697). In diesem Spannungsfeld zwischen Allgemeinem und Besonderem verortet er drei unterschiedliche Blickwinkel auf den ‚Fall‘ und überschreibt sie mit unterschiedlichen Präpositionalkonstruktionen: als ‚Fall von‘, ‚Fall für‘ und ‚Fall mit‘.

Der Fall, der als ‚Fall von‘ betrachtet wird, wird als Beispiel für ein anerkanntes Allgemeines, für eine Theorie, eine Norm, ein Phänomen, verstanden und beschrieben, zum Beispiel als ‚Fall von Autismus‘ oder ‚Fall von Vernachlässigung‘. Einem solchen Zugang liegt die Herstellung einer ‚Wenn-Dann-Beziehung‘ zwischen dem Fall und dem anerkannten Allgemeinen, auf welches der Fall zu beziehen ist, zugrunde (vgl. Müller 2009, 44). Davon lässt sich eine Perspektive unterscheiden, die Müller als ‚Fall

für“ überschreibt. Hierbei wird ebenfalls Wissen über ein anerkanntes Allgemeines genutzt und auf den Fall angewendet, allerdings nicht professionseigenes Wissen, sondern sogenanntes Verweisungswissen, verstanden als Wissen über die Relevanz anderen Expertenwissens (vgl. ebd., 56). Den dritten Zugang bildet die Konstruktion „Fall mit“, die die pädagogische Interaktion zwischen dem Professionellen und dem Klienten im engeren Sinne beschreibt. Das anerkannte Allgemeine kann in dieser Dimension, in der sich Fallarbeit als Beziehungsarbeit und als Prozess des Aushandelns von Situationsdeutungen konstituiert, nur als Frage formuliert werden: „*Wie entstehen in professionellen Beziehungen mit Menschen in Schwierigkeiten Räume des Möglichen*“ [Hervorh. im Orig.]“ (ebd., 64). Die Dimension des „Fall mit“ ist dabei immer auch mit der Anforderung verbunden, die Balance zwischen einem Sich-Einlassen, Sich-Verstricken-Lassen und einer Arbeit an den Grenzen der Verstrickung, wie Müller es formuliert, zu bewahren (vgl. Müller 1995, 704).

Auch wenn die hier entworfene Systematik der im professionellen Handeln eingenommen Perspektiven die Komplexität des Fallverstehensprozess auf drei Grundformen reduziert und dadurch Gefahr läuft, zu holzschnittartig zu geraten, kann sie als eine mögliche Analysefolie für die reflektierende Betrachtung von Fällen zweiter Ordnung verstanden werden.

Fallverstehen im Kontext der Geistigbehindertenpädagogik

Auch für die pädagogische Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung wird verstehenden Zugängen ein zentraler Stellenwert zugesprochen. Dies gilt insbesondere auch für die Arbeit mit Menschen mit einer schweren und mehrfachen Behinderung, bei denen übliche Verfahren, die an verbalsprachliche Verständigung gebunden sind, an ihre Grenzen stoßen.

Vor diesem Hintergrund ist es verwunderlich, dass in der Geistigbehindertenpädagogik ‚Verstehen‘ häufig als Postulat an die Profession in Erscheinung tritt, theoretische oder empirisch fundierte Auseinandersetzungen mit Fallverstehensprozessen aber eher die Ausnahme darstellen. Bereits 1985 stellt Anstötz dazu fest: „Obwohl in unserer Disziplin das Verstehen des geistigbehinderten Menschen als das spezifische Verfahren schlechthin betrachtet und gegenüber empirischen Methoden und ihrer Methodologie behauptet wird, kann man nicht gerade feststellen, daß die vorherrschende Lehre sich für den methodologischen Hintergrund dieses Verfahrens besonders interessiert hätte, nicht einmal im Sinne ihrer eigenen geisteswissenschaftlichen Tradition“ (Anstötz 1985, 469).

Schnoor siedelt Verstehensprozesse zwischen Identifikation einerseits und abstrakt rationaler Einordnung andererseits und damit im Spannungsfeld zwischen Allgemeinem und Besonderem im pädagogischen Fallbezug ein. Eine einseitige Auflösung dieses Spannungsfelds in Richtung Identifikation führt zu einer trivialisierenden Beschreibung und Einordnung von Beziehungen. Eine Heilpädagogik, die auf der identifikatorischen Ebene verhaftet bleibt, erscheint als empfindsam, mitleidend, aber konturlos (vgl. Schnoor 1998, 34). Verbunden ist eine solche vom Helferwillen forcierte Identifikation mit den Gefühlen, Wünschen, Nöten des Gegenübers mit der Gefahr, diese Deutungen mit Absolutheitsanspruch zu vertreten, zumal die Einspruchs- und Korrekturmöglichkeiten des Menschen mit geistiger

Behinderung vergleichsweise gering sind (vgl. Anstötz 1985, 470). Das andere Extrem besteht in einem einseitig rationalen Zugang, der mit der Gefahr des Subjektverlusts einhergeht. Eine Subsumtion unter bekannte Kategorien kann dabei auch die Funktion erfüllen, die in der pädagogischen Beziehung zum Kind oder Jugendlichen mit geistiger Behinderung erfahrenen Irritationen auf Seiten des Professionellen zu überdecken. Kleinbach greift in diesem Zusammenhang auf eine Formulierung Schleiermachers zurück und spricht von einer ‚Wut des Verstehens‘, die Sinn gar nicht erst aufkommen lässt (vgl. Kleinbach 1994, 56). „Ich verstehe die Funktionsstörung, die Verhaltensauffälligkeit, die Gedächtnisleistung, die Transferleistung, die Perzeptionsstörung usw. Liegt aber in diesem Verstehen – nicht trotz sondern wegen der falsch verstandenen Etymologie – auch ein Vergessen meiner Irritationen? Werden diese Irritationen im Verlauf der alltäglichen Schularbeit nicht eingerückt in solche Situationen, die zumindest *für mich* eindeutig sind? [Hervorh. im Orig.]“ (ebd., 57). Schulische Inhalte und Aktivitäten, die durch ein hohes Maß an Eindeutigkeit gekennzeichnet sind, wie beispielsweise Verrichtungen der Selbstversorgung etc., werden dann zu einem Stützwerk für den Pädagogen, das Sicherheit verleiht. Eine vergleichbare Funktion kann dabei auch Handlungskonzepten zukommen, die mit eindeutigen Regeln sowie klar umschriebenen Methoden und Medien operieren, die eine Strukturierung von Situationen, Interaktionen und Handlungsabläufen unterstützen, beispielsweise TEACCH¹⁹ (Häußler 2008) und ETEP²⁰ (Bergsson 2011; 2012; Wood 1986). Die häufig über die besonderen Lernvoraussetzungen der Schüler begründeten Strukturierungshilfen, die durchaus ihre Berechtigung haben können, sind insofern auch daraufhin zu hinterfragen, welche Bedeutung ihnen aus Perspektive des Pädagogen zukommt.

Beide Zugänge – die Identifikation einerseits, die abstrakt rationale Einordnung andererseits – können aus Perspektive Schnoors nur dann in einen verstehenden Zugang und eine reflektierte Beziehungsgestaltung münden, wenn sie aufeinander bezogen werden und sich dadurch wechselseitig relationieren (vgl. Schnoor 1998, 34). So kann über Einfühlungsprozesse ein empathischer Bezug zum Gegenüber aufgenommen werden, der über manifeste Inhalte hinausgeht. Dazu muss sich der Heilpädagoge „verwickeln lassen in das, was das Kind in die Beziehung einbringt“ (ebd., 35). Daneben ermöglicht eine rationale Einordnung des Falls, eine reflexive Distanz zum Geschehen beizubehalten bzw. wiederzugewinnen. Hierzu benötigt der Heilpädagoge geeignete Referenztheorien, die eine theoriegeleitete Einordnung der Erfahrungen und Reflexion ermöglichen. Gerade in dieser Hinsicht konstatiert Schnoor einen Professionalisierungsbedarf, da Heilpädagogen ihrer Einschätzung nach kaum reflektierte Referenztheorien zur Verfügung stehen und sie häufig auf naive Alltagstheorien oder unreflektierte Theoriefragmente zurückgreifen, die zum einen auf die Beziehungsgestaltung rückwirken, zum anderen aber auch durch die Beziehungsgestaltung beeinflusst sind. „So ist beispielsweise die Wahl einer Referenztheorie, welche Beziehungsaspekte in pädagogischen Handlungen ausblendet, hinsichtlich der in ihr zum Ausdruck kommenden Abwehr interpersonaler Beziehungen reflexionsbedürftig“ (ebd.). An dieser

¹⁹ Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children

²⁰ Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik

Stelle zeigen sich Schnittstellen zu einem fallrekonstruktiven Zugang, der Fallverstehensprozesse und die in ihnen eingehende Konstruktionsleistungen selbst zum Thema und für Professionalisierungsprozesse nutzbar macht.

Zu Referenztheorien, die im Sinne eines verstehenden Zugangs im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik – zumindest im Theoriediskurs – herangezogen werden, zählen neben Ansätzen in leibphänomenologischer Tradition²¹ insbesondere psychodynamische Theorien. In diesem Rahmen entstandene Konzepte, beispielsweise das Szenische Verstehen nach Lorenzer (1995), im Hinblick auf pädagogische Prozesse ausgearbeitet durch Leber (1983), wurden dabei für die Reflexion und Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und damit auch für Professionalisierungsprozesse im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik fruchtbar gemacht.²²

2.2.4 Empirische Studien zur Frage sonderpädagogischer Professionalität

Im Folgenden sollen Ergebnisse empirischer Studien angeführt werden, die Hinweise auf professionsbezogene Orientierungsmuster und Leitvorstellungen von Sonderpädagogen – insbesondere in schulischen Arbeitszusammenhängen der Geistigbehindertenpädagogik – und auf die besonderen Anforderungsstrukturen pädagogischen Handelns geben.

Stein (2004a; 2004b; 2005) befragte 2004 im Rahmen einer quantitativ angelegten Fragebogenuntersuchung 345 Lehrer für Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz. Der inhaltliche Fokus lag dabei auf dem berufsbezogenen Selbstkonzept von Lehrern, die in unterschiedlichen Förderschwerpunkten tätig sind. Etwa die Hälfte des Rücklaufs, der insgesamt 24,4% betrug, bezog sich auf Lehrer aus dem Bereich des Förderschwerpunkts ‚Lernen‘, die andere Hälfte umfasste Angaben von Lehrern aus den übrigen sonderpädagogischen Fachrichtungen (vgl. Stein 2004b, 207 f.). Der Arbeitsbereich, in dem Menschen mit sogenannter schwerster Behinderung gefördert werden, wurde dabei gesondert betrachtet.

Die Ergebnisse zeigen im Fachrichtungsvergleich, dass Lehrer im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ – dies gilt auch für Sonderpädagogen, die mit Schülern mit schwerer Behinderung arbeiten – in Abgrenzung zu Regelschullehrern für sich tendenziell stärker ein ‚Selbstverständnis als besondere Lehrer‘ und signifikant stärker ‚Professionalität‘ in Anspruch nehmen (vgl. ebd., 480). Bezogen auf das Aufgabenprofil kommt dem Aspekt eines ‚positiven Schülerbezugs‘ eine besondere und größere Bedeutung zu, während die Aufgabenbereiche der ‚kognitiven Förderung‘ und auch der ‚gesellschaftlichen Stabilisierung‘ deutlich weniger stark gewichtet und zudem auch als weniger realisiert erfahren werden. Bezogen auf den Kontakt mit den Schülern erleben die Sonderpädagogen im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ ein deutlich geringeres Ausmaß an ‚Kontrolle und Distanz‘. Der Zusammenarbeit mit Kollegen wird eine hohe Relevanz zugesprochen. Besondere Außenanforderung betreffen ‚Selbstabgrenzung und -gestaltung‘ und ‚Extraversion‘, während ‚Kontrolle und Härte‘ gegenüber Schülern als

²¹ Vgl. u. a. Dreher 1996; Fornfeldt 1991; Stinkes 1993

²² Vgl. u. a. Ackermann 2000; Gerspach und Katzenbach 1996; Katzenbach 2004b; Niedecken 2001; 2003; Preiß 2006; Schnoor 1991; 1998

weniger erwartet eingeschätzt werden. Bei den erfahrenen Außenanforderungen wird Elternkooperation eine besondere Bedeutung zugeschrieben (vgl. ebd.).

Aufgrund des geschlossenen Aufbaus des Fragebogens bleibt ungeklärt, wie die Sonderpädagogen die einzelnen Kategorien letztendlich inhaltlich füllen, d. h. worin genau zum Beispiel der ‚positive Schülerbezug‘ aus ihrer Perspektive besteht. Dennoch geben diese Ergebnisse erste Hinweise auf das besondere professionelle Selbstverständnis von Sonderpädagogen im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘, auf vorgenommene Gewichtungen professioneller Tätigkeit und wahrgenommene Anforderungen im Sinne von Außenerwartungen.

Auch Hömberg und Müller (2009) haben sich in einer empirischen Untersuchung mit professionellen Orientierungsmustern von (angehenden) Lehrern für Sonderpädagogik in Form von Berufswahlmotiven beschäftigt. Mit Hilfe eines Fragebogens in Anlehnung an einen Fragenkatalog nach Terhart et al. (1994) sowie der Moberg Scale about attitudes towards integration (2003) haben sie zum einen 75 Studierende der Fachrichtung Körperbehindertenpädagogik an der Universität Halle, zum anderen 95 Berliner Lehramtsanwärter/innen unterschiedlicher sonderpädagogischer Fachrichtungen (überwiegend aus dem Bereich der Körper- und Geistigbehindertenpädagogik) zu ihren Motiven für die Berufswahlentscheidung befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass ein wesentliches Motiv in den besonderen Organisationsformen und Ressourcen der Institution Sonderschule liegen. Die hier in der Regel vorhandenen kleineren Lerngruppen werden vornehmlich als atmosphärisches Element und Rahmen für die eigene Tätigkeit bei der Berufswahl präferiert. Zudem zeigt sich bei den angehenden Sonderpädagogen im Hinblick auf ihre zukünftige schulische Tätigkeit ein gegenüber der Vermittlung von Fachwissen stärker gewichtetes Interesse an pädagogischen Aufgaben (vgl. Hömberg und Müller 2009, 144). Eine solche Orientierung an der pädagogischen bzw. persönlichen Beziehung zu Schülern in einem überschaubaren sozialen Rahmen dokumentierte sich auch in den Diskussionsrunden mit Studierenden aus Halle, in denen insbesondere Studierende der Fachrichtungen Geistig- und Körperbehindertenpädagogik das „Leben in einer Gemeinschaft“ (ebd., 145) für ihre zukünftige berufliche Tätigkeit als bedeutsam hervorhoben. Auch wenn man die relativ kleine Stichprobe der quantitativen Untersuchung, den befragten Personenkreis von Studierenden und Lehramtsanwärtern und damit auch die Ausbildungsbedingungen in den beiden Bundesländern als Erfahrungshintergrund bei der Bewertung der Ergebnisse in Rechnung stellen muss, so dokumentiert sich auch in dieser Studie der besondere Stellenwert, der einer persönlichen Beziehung zu den Schülern von (angehenden) Sonderpädagogen beigemessen wird.²³

Diese Dimension des professionellen Selbstverständnisses dokumentiert sich auch in den Auswertungsergebnissen einer Studie zur Bildungsrealität von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Klauß et al. 2005). Teil dieser Studie war eine umfangreiche Fragebogenerhebung in Baden-Württemberg, bei der neben Eltern, Schulleitern und anderen Berufsgruppen, die mit Schülern mit

²³ Auch Schley und Köbberling weisen darauf hin, dass sich Sonderpädagogen allgemein „in besonderer Weise als Anwälte der Kinder und Jugendlichen mit besonderen Problemen“ (Schley und Köbberling 1994, 101) verstehen.

geistiger Behinderung arbeiten, auch Sonderpädagogen einbezogen wurden. Insgesamt haben sich 147 Sonderpädagogen an der Befragung beteiligt.

Ein Teilbereich des Fragebogens bezieht sich auf positive und negative Aspekte, die der Arbeit mit Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung zugesprochen werden. Im Vergleich der frei formulierten Antworten zeigt sich im professionsbezogenen Vergleich der Teammitglieder, dass die Sonderpädagogen in Bezug auf positive Erfahrungen besonders häufig auf die intensive Beziehung zu den Schülern hinweisen (42%) (vgl. ebd., 47). Als besondere Belastung beschreiben Sonderpädagogen im Berufsgruppenvergleich am häufigsten, dass nur kleine oder gar keine Fortschritte bei den Schülern zu verzeichnen sind (32%). Unsicherheiten im Umgang mit diesen Schülern sind bei dieser Berufsgruppe in der Rangreihe auf Platz zwei und damit vor anderen Belastungserfahrungen wie psychischer Belastung, erschwelter Kommunikation, dem Gerechtworden der Bedürfnisse der Schüler und sonstigen Aspekten angesiedelt. Als belastend erfahrene Anforderungen in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten rangieren an siebter Stelle und damit relativ weit unten in der prozentual gebildeten Reihenfolge (vgl. ebd., 49). Das Forscherteam geht davon aus, dass die Diskrepanzen in den Gewichtungen positiver und negativer Aspekten zum einen in den unterschiedlichen Arbeitskontexten, in denen die einzelnen Teammitglieder mit den Schülern arbeiten, zum anderen in ihren unterschiedlichen Qualifikationen und den in der Ausbildung vermittelten Inhalten und professionellen Orientierungen begründet sind (vgl. ebd., 50).

Auch die empirische Studie von Böing (2009) bezieht sich auf die pädagogische Arbeit mit Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Die Studie begleitet eine Forschungswerkstatt mit letztendlich 14 Sonderschullehrern über den Zeitraum eines Schuljahres (vgl. ebd., 83 ff.). Die Auswertung erfolgt anhand von Videoanalysen mit Hilfe Qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. ebd., 107 ff.). Die Analyse fokussiert dabei unter anderem in der Forschungswerkstatt angesprochene professionelle Handlungsanforderungen und -bedingungen in der schulischen Arbeit mit diesem Personenkreis. Besondere Anforderungen zeigen sich hier in der Konfrontation mit Ambivalenzen und Unsicherheiten im Hinblick auf unterrichtliches Handeln, die Böing in Form von Spannungsfeldern zusammenfasst:

- Unterricht zwischen Bildungsanspruch, Pflege, Therapie und hauswirtschaftlicher Tätigkeit
- Unterricht angesichts diagnostischer Unsicherheit und Ungewissheit
- Unterricht zwischen Heterogenität und Homogenität²⁴
- Unterricht als widersprüchliche Beziehung unterschiedlicher Rollenanforderungen
- Unterricht zwischen Handlungsentlastung und sozialer Abhängigkeit
- Unterricht zwischen Erziehung und Selbstbestimmung

(vgl. ebd., 181 ff.)

²⁴ Dieses Spannungsfeld konstituiert sich in Zusammenhang mit den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler auf der einen Seite und den Bedingungen von Unterricht in einer homogen oder heterogen zusammengesetzten Lerngruppe auf der anderen Seite (vgl. Böing 2009, 197 ff.).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich Lehrkräfte im Unterricht mit Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung einer professionellen Anforderungsstruktur gegenübersehen, die durch Antinomien und Paradoxien gekennzeichnet ist und besondere Vermittlungsleistungen erforderlich macht. Antinomien und widersprüchliche Strukturen, die in der Grundstruktur jedweden pädagogischen Handelns verortet sind, zeigen sich im Umgang mit diesem Personenkreis in zugespitzter Form und stellen besondere Anforderungen an die Reflexionsfähigkeiten und Vermittlungsleistungen der Lehrkräfte (vgl. ebd., 283).

Exemplarisch sei dabei auf die Widerspruchskonstellation des Unterrichts als widersprüchlicher Beziehung unterschiedlicher Rollenanforderungen verwiesen, die mit der Dominanz sozial-diffuser Beziehungsmuster und einem ungleichen Verhältnis von Nähe und Distanz gegenüber Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Zusammenhang steht. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Lehrkräfte dieser Anforderung mit einer ausgleichenden, pädagogisch-distanzierten Haltung begegnen. Diese Haltung zeigt sich in der besonderen Gewichtung von Freiräumen für selbstbestimmte Aktivitäten der Schüler und einem Rückzug auf rollenspezifische Handlungsmuster (vgl. ebd., 204). Dabei geraten die Lehrkräfte jedoch unter Umständen – beispielsweise im Hinblick auf selbstverletzende Verhaltensweisen bei Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung und dem damit verbundenen Handlungsdruck – erneut in Widerspruchskonstellationen, die eine Vermittlungsleistung erfordern (vgl. ebd., 206).

Die beschriebenen Widerspruchskonstellationen zeigen gewisse Parallelen zu Spannungsfeldern professionellen Handelns in Zusammenhang mit der Lektorientierung der Selbstbestimmung, die Rock (2001) im nachschulischen Bereich identifiziert²⁵.

Über die Ermittlung der professionellen Handlungsanforderungen hinaus analysiert Böing professionelle Handlungsstrategien der beteiligten Lehrkräfte, die sie entlang der Größen Unterricht, Schüler, Lehrperson und Organisationsstruktur kategorisiert. Hier suchen die Lehrkräfte unter anderem nach Strategien, Schülern soziale Kontakte zu ermöglichen und eigenaktives Verhalten zu unterstützen, insbeson-

²⁵ Rock charakterisiert auf Grundlage von Gruppendiskussionen mit Mitarbeitern aus dem Bereich der Behindertenhilfe folgende Spannungsfelder, in denen sich die professionelle Arbeit mit Erwachsenen mit geistiger Behinderung bewegt (vgl. Rock 2001, 151):

- Spannung von Autonomie und Fürsorge
- Spannung von Autonomie und Verantwortung
- Spannung von Autonomie und einer pragmatisch auf Arbeitserleichterung und Entlastung ausgerichtete Handlungsorientierung
- Spannung von Autonomie und Anpassung an gesellschaftliche Normalitätsstandards
- Spannung von Autonomie und Organisationserfordernissen
- Spannung von Autonomie und Förderung
- Spannung von Autonomie und eigenem Leitungsanspruch

Vor dem Hintergrund dieser Widerspruchskonstellationen beschreibt Rock Reflexivität als professionelle Kernkompetenz: „Angesichts der Tatsache, dass die Fachkräfte in der Arbeit mit geistig behinderten Erwachsenen gerade im Hinblick auf die Ermöglichung von Selbstbestimmung in nicht auflösbare Dilemmata involviert sind, erscheinen normativ gefasste Handlungsgrundsätze sowie idealisierte Modelle eines autonomiefördernden professionellen Handelns als unangemessen. Vielmehr tritt Reflexivität, die ein umsichtiges Bearbeiten und Ausbalancieren der Handlungsdilemmata erst möglich macht, als ein wesentliches Moment sonderpädagogischer Professionalität hervor“ (ebd., 169).

dere indem sie diesen in persönlicher Distanz und abwartender Haltung gegenüberreten. Besonders hervorgehoben werden dabei Handlungsstrategien, die das eigene Erleben und die eigene Kompetenz betreffen. Hierzu zählt die Entwicklung von Beobachtungskompetenz und die Aneignung von Wissen, aber auch eine praxisbegleitende Überprüfung des eigenen professionellen Selbstverständnisses und der pädagogischen Haltung. Solche reflexionsorientierten Handlungsstrategien wirken in Form von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen auf die Organisationsstruktur zurück (vgl. Böing 2009, 171).

Betrachtet man die angeführten Studien im Überblick, so verweisen die Ergebnisse auf ein professionelles Selbstverständnis von Sonderpädagogen im schulischen Bereich der Geistigbehindertenpädagogik, das sich an der Figur der Beziehung orientiert und mit einer stärkeren Gewichtung diffuser, nicht-rollenförmiger Beziehungsdimensionen im Verhältnis zu den Schülern einhergeht. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass sich Sonderpädagogen in ihrer pädagogischen Tätigkeit zugespitzten Widerspruchskonstellationen gegenübersehen, die in Zusammenhang mit dem beschriebenen Orientierungsmuster der Beziehung gesehen werden können, aber auch vor dem Hintergrund der Aufgabenstellung und der professionellen Anforderungen in der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit geistiger bzw. schwerer und mehrfacher Behinderung eingeordnet werden müssen. Da gegenwärtig nur wenige qualitative Studien vorliegen, die die professionelle Aufgabenstruktur aus Perspektive der in das Handlungsfeld eingebundenen Sonderpädagogen in den Blick nehmen, werden die angesprochenen Zusammenhänge zwischen beruflichen Aufgaben und Anforderungen einerseits und professionellem Orientierungsrahmen und Selbstverständnis andererseits in ihrer wechselseitigen Dynamik bislang nur punktuell beleuchtet.

3 Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung als Herausforderung für professionelles Handeln

3.1 Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung

3.1.1 Zum Begriff „Verhaltensauffälligkeit“

Fragestellungen, die Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen von Menschen mit geistiger Behinderung betreffen, wurden seit Anfang der 1990er Jahre im wissenschaftlichen Fachdiskurs verstärkt aufgegriffen. Dass diese erst zu diesem Zeitpunkt in das Blickfeld der Geistigbehindertenpädagogik gerückt wurden, sieht Wüllenweber in einem zeitlichen und auch kausalen Zusammenhang mit unterschiedlichen Entwicklungen auf disziplinärer und professionsbezogener Ebene (vgl. Wüllenweber 2004, 245):

Bis in die 1970er Jahre hinein wurden auffällige Verhaltensweisen bei Menschen mit geistiger Behinderung aus medizinischer Perspektive als ‚oligophrenes‘ Wesensmerkmal und Ausdruck der kognitiven Beeinträchtigung eingeordnet (vgl. Irblich 2003, 316). Eine solche verengte Perspektive, die Reiss et al. (1982) mit dem Begriff „diagnostic overshadowing“ belegten, wurde zunehmend durch eine Sichtweise abgelöst, die Verhaltensauffälligkeiten als eigenständige Problematik betrachtet (vgl. Wüllenweber 2004, 245). Im Zuge dieses Umdenkens etablierte sich auch das Konzept der ‚dual diagnosis‘²⁶ (vgl. u. a. David und Neukäter 1995), das in Rechnung stellt, dass auch Menschen mit geistiger Behinderung von psychischen Erkrankungen betroffen sein können. Im Zusammenhang mit dem Konzept der ‚dual diagnosis‘ entwickelte sich zudem ein gesteigertes Interesse an (psycho)therapeutischen Behandlungsansätzen²⁷ für diesen, in der Psychotherapie bis zu diesem Zeitpunkt weitestgehend vernachlässigten Personenkreis.

Auch wenn das Konzept der ‚dual diagnosis‘ inzwischen als allgemein anerkannt bezeichnet werden kann, ist der Begriff durchaus auch Gegenstand kritischer Betrachtung, da er geistiger Behinderung implizit den Status einer Diagnose (mit Krankheitswert) zuschreibt. Darüber hinaus macht Theunissen darauf aufmerksam, dass „Protagonisten des Konzepts der ‚dual diagnosis‘ das konzeptionelle Raster des ‚psychiatrischen Modells‘ nicht verlassen, wenn in Analogie zu organmedizinischen Pathologievorstellungen eine Vielzahl an Verhaltensauffälligkeiten als Hinweis auf einen krankhaften Prozess interpretiert“ (Theunissen 1996, 314) werden. Eine solche Tendenz zu individualtheoretischen Sichtweisen von Verhaltensauffälligkeiten – verbunden mit der „Gefahr einer ‚Neuen Medizinisierung‘“

²⁶ Im deutschsprachigen Bereich findet auch die Bezeichnung „Doppeldiagnose“ Verwendung.

²⁷ Vgl. u. a. Müller-Hohagen 1987; Görres 1992; Gaedt et al. 1993; Henniecke und Rotthaus 1993; Lingg und Theunissen 2008; Lotz et al. 1994; Lotz et al. 1996

(Theunissen 2005c, 49) von Menschen mit geistiger Behinderung – ist durchaus kritisch zu hinterfragen (vgl. Bradl 1994, 118; Mühl et al. 1996, 20; Theunissen 1996). Gleichzeitig muss in Rechnung gestellt werden, dass neuere sozialpsychiatrische Ansätze integrative, multidimensionale Perspektiven auf die Entstehungshintergründe von Verhaltensauffälligkeiten einnehmen, die mit der Forderung nach komplexen Diagnostik- und Behandlungskonzepten verbunden werden (vgl. Hennicke 2011, 3). Nach den über einen längeren Zeitraum hinweg ausgetragenen Kompetenzstreitigkeiten zwischen Psychologie bzw. Psychiatrie und Pädagogik²⁸ kann inzwischen ein zunehmend interdisziplinär geführter Austausch im Bereich der Heilpädagogik, heilpädagogischen Psychologie und Psychiatrie auf nationaler und internationaler Ebene verzeichnet werden (vgl. Wüllenweber 2004, 245). Exemplarisch sei hier auf die 1995 gegründete Deutsche Gesellschaft für seelische Gesundheit bei Menschen mit geistiger Behinderung (DGSGB) verwiesen, die sich zum Ziel gesetzt hat, den interdisziplinären fachlichen Austausch über Verhaltensstörungen, psychischen und psychosomatischen Störungen bei Menschen mit geistiger Behinderung zu fördern.

Neben diesen Entwicklungstendenzen im wissenschaftlichen Bereich haben nicht zuletzt Veränderungen in heil- und sonderpädagogischen Handlungsfeldern im Rahmen von Enthospitalisierungs- und Deinstitutionalisierungsprozessen dazu geführt, dass inzwischen zunehmend mehr Einrichtungen mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten bzw. psychischen Störungen konfrontiert sind und einen Bedarf an Fachwissen und Fachkompetenz gegenüber der Wissenschaft geltend machen (vgl. Wüllenweber 2004, 245).

In der Regel wird ein breites Spektrum möglicher Erscheinungsformen auffälligen bzw. problematischen Verhaltens angeführt (vgl. u. a. Myschker 2009, 51f.), die bei Menschen mit geistiger Behinderung – häufig in ähnlicher Form auch bei Menschen ohne Behinderung – auftreten können. Auf der Grundlage verschiedener Übersichtsarbeiten haben Mühl et al. folgenden Katalog auffälliger Verhaltensweisen zusammengestellt (vgl. Mühl et al. 1996, 18 f.):

- Aggressives und destruktives Verhalten gegenüber Gegenständen und Personen
- Selbstverletzendes Verhalten (z.B. Kopfschlagen, Sich-Beißen)
- Stereotypes Verhalten (z.B. Körperjaktationen, Handwedeln, Fingerstereotypien, stereotypes Hantieren mit Gegenständen, exzessives Finger- oder Handlutschen)
- (Plötzliche) Wutausbrüche und Tobanfälle
- Stimmungsschwankungen ohne ersichtlichen Grund
- Langanhaltendes Schreien und Weinen
- Ablehnung von Körperkontakt
- Vermeidung von Blickkontakt

²⁸ Zum Verhältnis von Heilpädagogik und Psychiatrie vgl. u. a. Budnik und Theunissen 2009; Dieckmann 2011; Petry 1999

- Aufdringliches und vereinnahmendes Verhalten gegenüber BetreuerInnen
- Starkes Rückzugsverhalten/soziale Isolation
- Depressive Verstimmung
- Hyperaktivität
- Langsamkeit
- (Selektiver) Mutismus
- Sexuelle Auffälligkeiten (z.B. öffentliches Masturbieren und Sichentkleiden)
- Essstörungen (z.B. Nahrungsverweigerung, selbstinduziertes Erbrechen, Essen und Trinken im Übermaß)
- Essen von nicht erwünschten oder gefährlichen Dingen (z.B. Papier, Fussel, Spielzeug, Kot)
- Kotschmierern, Spielen mit Speichel und Erbrochenem
- Selbstinduzierte epileptische Anfälle (z.B. durch Hyperventilation)
- Psychogene Anfälle („gespielte“ bzw. nachgestellte Anfälle)
- Scheinbares Desinteresse am Geschehen in der Umwelt und an Gruppenaktivitäten
- Enuresis (Einnässen), Enkopresis (Einkoten)

Dieses breite Spektrum an Verhaltensweisen wird häufig mit Hilfe eines Klassifikationssystems und entlang unterschiedlicher Dimensionen strukturiert. Die im Rahmen der Verhaltensgestörtenpädagogik etablierte Einteilung bezieht sich dabei auf eine Unterscheidung von externalisierenden, aggressiv-ausagierenden Formen einerseits und internalisierenden, ängstlich-gehemmten Erscheinungsformen andererseits. Zu „externalisierende[n] Symptome[n], die sich nach außen, gegen die Umwelt richten [...] gehören Phänomene wie Aggressivität, Hyperaktivität, Konzentrationsmangel, Renitenz, Wutanfälle“ (Myschker 2009, 55). Internalisierende Symptome, wie beispielsweise „Ängstlichkeit, Empfindlichkeit, Gehemmtheit, psychosomatische Störungen“ (ebd.) geraten dabei häufig nicht ins Blickfeld, da sie im Vergleich zu externalisierenden Formen vom Gegenüber als nicht oder weniger belastend erfahren werden. Dadurch ist gerade bei internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten die Gefahr groß, dass der Handlungsbedarf in diesen Fällen nicht erkannt bzw. ausreichend gewichtet wird (vgl. Dieckmann et al. 2007, 17).

Einen Klassifizierungsvorschlag, der an der Unterscheidung zwischen internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten anknüpft, aber etwas anders akzentuiert ist, legt Wüllenweber vor. Er differenziert dabei zwischen

- „Störungen im Sozialverhalten, z.B. Aggressionen, Distanzlosigkeit, Delinquenz, Schüchternheit, Hyperaktivität, häufiges Schreien, beständiges Nörgeln oder Jammern, provozierendes Verhalten, übermäßiger Wunsch nach sozialer Macht oder Zuwendung“ (Wüllenweber 2004, 248) und

- „Störungen im Umgang mit sich selbst, z.B. selbstverletzendes Verhalten, Essstörungen, Schlafstörungen, sexuelle Auffälligkeiten, Zerreißen von Kleidung“ (ebd.).

Diese dichotome Gegenüberstellung entlang der vermuteten Gerichtetheit des auffälligen Verhaltens kann sich bei der Einordnung bestimmter Verhaltensweisen als problematisch erweisen. Beispielsweise können selbstverletzende Verhaltensweisen sowohl als Störung im Umgang mit sich selbst als auch als Störung im Sozialverhalten eingeordnet werden, wenn ihnen die Bedeutung zukommt, eigene Bedürfnisse gegenüber anderen Personen durch selbstverletzendes Verhalten geltend zu machen.

Abschließend sei noch auf eine Klassifizierung verwiesen, die Theunissen entlang der unterschiedlichen Erfahrungs- und Verhaltensbereiche, in denen auffällige Verhaltensweisen angesiedelt sein können, vornimmt.²⁹ Er unterscheidet Auffälligkeiten im

- im Sozialverhalten (Streiten, fremdverletzendes Verhalten, sozialer Rückzug),
- im psychischen Bereich (Apathie, mangelndes Selbstvertrauen),
- im Arbeits- und Leistungsbereich (mangelnde Ausdauer, Arbeitsunlust, Arbeitsverweigerung),
- gegenüber Sachobjekten (Zerstören, rituelle, stereotyper Sachumgang),
- im somatisch-physischen Bereich (motorische Hyperaktivität, leichte Ermüdbarkeit) sowie
- in Bezug auf selbstverletzendes Verhalten (sich kratzen, Haare reißen)

(vgl. Theunissen 2006, 190 f.).

Theunissen bezieht sich bei seiner Klassifizierung zum einen auf äußerlich beobachtbare Verhaltensweisen, zum anderen auf mögliche Hintergründe auffälligen Verhaltens, so dass auch diese Klassifizierung Uneindeutigkeiten in ihrer Systematik bzw. eine mangelnde Trennschärfe zwischen den ausgewiesenen Bereichen aufweist. So kann sich beispielsweise mangelndes Selbstvertrauen, das hier Auffälligkeiten im psychischen Bereich zugeordnet wird, in unterschiedlichen Verhaltensweisen äußern, etwa durch sozialen Rückzug im Bereich des Sozialverhaltens.

Die angeführten Beispiele von Klassifikationen zeigen, dass sich eine eindeutige Zuordnung von Verhaltensweisen zu bestimmten Oberkategorien als problematisch erweist. Gleichwohl kommt Systematisierungsansätzen dieser Art die Bedeutung zu, das Spektrum möglicher auffälliger Verhaltensweisen abzubilden und dabei insbesondere auch auf Verhaltensprobleme aufmerksam zu machen, die in professionellen Handlungsfeldern ansonsten unbeachtet bleiben können.

Ähnlich vielfältig wie die beschriebenen Erscheinungsformen auffälligen Verhaltens gestaltet sich inzwischen auch die Terminologie innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik. Die Bandbreite der Begriffe reicht von „Verhaltensstörungen“ (Mühl 2010) bzw. der kritisch-distanzierteren Formulie-

²⁹ In leicht abgewandelter und ergänzter Form führt Theunissen an anderer Stelle folgende Bereiche an, in denen sich auffälliges Verhalten zeigen kann: Sozialverhalten, Arbeits- und Leistungsverhalten, Körpersphäre, Emotionen, Identitätsdarstellung (vgl. Theunissen 2005c, 50)

rung als „sogenannte Verhaltensstörungen“ (Elbing 2003), den ursprünglich durch die US-amerikanische Association for Persons with Severe Handicaps (TASH) eingeführten und mittlerweile im angloamerikanischen Raum verbreiteten Begriff „challenging behavior“ (Emerson und Einfeld 2011) bzw. der deutschen Übersetzung „herausforderndes Verhalten“ (Dieckmann et al. 2007), über den Ausdruck „Problemverhalten“ (Leitner 2007) bis hin zu der Bezeichnung „festgefahrene Verhaltensweisen“ (Heijkoop 2009, 15). In jüngerer Zeit wird auch der Begriff „(psychosoziale) Krise“ (Schwarte und Oberste-Ufer 1997) synonym verwendet.³⁰ In der beschriebenen Begriffsvielfalt sieht Theunissen das Bestreben, Leitbegriffe zu finden, die eine „Denunzierung oder Entwertung des betreffenden Menschen vermeiden“ (Theunissen 2007c, 369) und das Augenmerk auf die professionellen Herausforderungen richten, die mit bestimmten Verhaltensweisen verbunden sind.

Am Beispiel der aufgeführten Begriffe zeigt sich das besondere Charakteristikum pädagogischer Begriffsdefinitionen, das Hillenbrand bezogen auf die Terminologiediskussion in der Verhaltensgestörtenpädagogik wie folgt zusammenfasst: „Für den Kontext der Begriffsklärung von Verhaltensstörungen ist entscheidend, dass sehr häufig pädagogische Definitionen beschreibende wie auch praktische Handlungen anleitende Funktionen zugleich übernehmen [...] Als deskriptiv-programmatische Definitionen gelten solche Versuche der Begriffsklärung, die einerseits den Anspruch erheben, die deskriptive Bedeutung des Begriffs zu klären, die aber zugleich bestimmte praktische Handlungsweisen zu rechtfertigen versuchen“ (Hillenbrand 2008, 13). In pädagogischen Begriffen vereinigen sich damit häufig sowohl deskriptive als auch präskriptive Anteile, so dass sie gegenüber Begriffsbildung in anderen wissenschaftlichen Kontexten notgedrungen immer einen terminologischen Kompromiss darstellen.

So findet auch der Begriff ‚Verhaltensstörungen‘ (vgl. Mühl 2002b) im Kontext der Geistigbehindertenpädagogik im Vergleich zu anderen Bezeichnungen seltener Verwendung. Dieser Umstand kann unter anderem in einer kritischen Haltung gegenüber dem Störungsbegriff und einer befürchteten zusätzlichen Stigmatisierung von Menschen mit geistiger Behinderung begründet gesehen werden (vgl. Irblich 2003, 318), auf disziplinärer Ebene möglicherweise auch in dem Bestreben des Fachbereichs, sich von der Verhaltensgestörtenpädagogik abzugrenzen.

Trotz dieser grundlegenden Besonderheit pädagogischer Begriffe verweist Myschker im Kontext einer wissenschaftlichen Grundlegung der Verhaltensgestörtenpädagogik auf die Notwendigkeit einer trennscharfen Begriffsverwendung, um das Phänomen, über das man sich im Fachdiskurs verständigt, möglichst klar bestimmen zu können. Den Begriff der Verhaltensauffälligkeit, der häufig im alltagssprachlichen Kontext Verwendung findet, bewertet er in dieser Hinsicht als ungeeignet: Zum einen zeigen nicht alle Kinder und Jugendlichen mit beeinträchtigenden Schwierigkeiten auffälliges Verhalten, zum Beispiel im Fall von internalisierenden Verhaltensproblemen, zum anderen haben nicht alle auffälligen Kinder und Jugendlichen mit sich oder der Umwelt tiefgreifende und andauernde Schwie-

³⁰ Zur begrifflichen Abgrenzung vgl. Wüllenweber 2006b

rigkeiten. Zudem macht Myschker darauf aufmerksam, dass nicht alle auffälligen Verhaltensweisen zwangsläufig mit einem besonderen Behandlungs- und Unterstützungsbedarf verknüpft sind, da sie je nach Situation und Kontextbedingungen bei jedem Menschen temporär auftreten können, beispielsweise bei Übermüdung (vgl. Myschker 2009, 45).

Myschker selbst verwendet den enger gefassten Begriff der Verhaltensstörung, der auch innerhalb der Verhaltensgestörtenpädagogik als etabliert bezeichnet werden kann: „Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (ebd., 49). Die Charakterisierung als ‚maladaptiv‘ bezieht Myschker dabei auf Verhaltensweisen, die auf dysfunktionalen Rezeptionen, Emotionen und Kognitionen basieren und sich durch unangemessene, unvorteilhafte oder sozial unverträgliche Formen der Situations- und Lebensbewältigung auszeichnen (vgl. ebd., 48). Bereits in diesem Punkt zeigen sich Schwierigkeiten einer linearen ‚Anwendung‘ der Definition auf den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung.

Der Verweis Myschkers auf die Bezugsgröße der zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen macht darauf aufmerksam, dass die Bewertung eines Verhaltens als gestört immer auch normativ eingebettet ist (vgl. Theunissen 2006, 189). Verhaltensstörungen sind damit immer auch als relationale und relative Größe im Hinblick auf die zugrunde liegenden normativen Bezugskriterien, die Erwartungen und situationsspezifischen Anforderungen zu betrachten (vgl. Jetter 1996). Die Feststellung, dass jemand oder ein Verhalten auffällig oder gestört ist, sagt damit immer auch etwas über die Person aus, die diese Aussage trifft. Ausgehend vom Begriff des herausfordernden Verhaltens charakterisieren Dieckmann, Haas und Bruck verschiedene Faktoren, die für die Kategorisierung eines Verhaltens als herausfordernd einflussreich sind: Hierzu zählen die spezifischen Erwartungen, die mit einer konkreten Situation verknüpft sind, beispielsweise geltende Normen für angemessenes Rollenverhalten, darüber hinaus die Auswirkungen eines Verhaltens sowie letztlich auch die Fähigkeiten der Beteiligten, diese Auswirkungen verändern oder tolerieren zu können (vgl. Dieckmann et al. 2007, 16; auch Heijkoop 2009, 23; Klauß 2006, 1).

Mit dieser Feststellung soll die Bedeutung und Brisanz von problematischen Verhaltensweisen für die betroffenen Personen – einschließlich der Person selbst – nicht in Frage gestellt, sondern gerade auf die damit verbundenen professionellen Anforderungen hinwiesen werden. So schreibt Bradl: „Wir sagen Verhaltensauffälligkeiten. Wir meinen: Ich komme damit nicht klar, ich kann etwas nicht verstehen, ich weiß mir nicht zu helfen, ich sehe keine Handlungsmöglichkeiten“ (Bradl 1994, 117).

Verhaltensstörungen unterscheiden sich laut Myschker von Verhaltensauffälligkeiten darin, dass sie sich auf problematische Verhaltensweisen beziehen, die länger andauern, unter unterschiedlichen

Bedingungen und in verschiedenen Situationen auftreten und von der betreffenden Person nur eingeschränkt kontrolliert werden können (vgl. Myschker 2009, 46). Vergleicht man diese begriffliche Eingrenzung von Verhaltensstörungen mit dem innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik etablierten Verständnis, zeigen sich große Schnittmengen, an einigen Stellen aber auch abweichende Akzentuierungen in den Fachbeiträgen der Geistigbehindertenpädagogik zum Thema auffälligen bzw. problematischen Verhaltens. So werden hier implizit oder explizit auch solche Verhaltensweisen darunter gefasst, die situationsbezogen auftreten und kontrolliert eingesetzt werden, sofern das Verhalten mit großen Anforderungen oder Belastungen für die Person selbst oder das soziale Umfeld verbunden ist. Ausschlaggebend für die Einordnung sind die Auswirkungen, die mit Verhalten für die beteiligten Personen verbunden sind, weniger die jeweiligen Erscheinungsformen des Verhaltens (vgl. u. a. Bradl 1994; Heijkoop 2009; Klauß 2000; Schuppener 2007). Eine solche Akzentuierung zeigt sich besonders deutlich in der Definition des Begriffs „challenging behavior“: „Severely challenging behaviour refers to behaviour of such an intensity, frequency or duration that the psychical safety of the person or others is likely to be placed in serious jeopardy or (to) behaviour which is likely to limit seriously or deny access to and use the community facilities“ (Emerson und Einfeld 2011, 4). Nach Emerson und Einfeld sind Verhaltensweisen dann als herausfordernd zu bezeichnen, wenn sie mit einer Gefährdung, Verletzung oder Beeinträchtigung der eigenen Person oder anderer Personen verbunden sind oder die sozialen Teilhabemöglichkeiten der Person nachhaltig beeinträchtigen. Der Fokus liegt hier gegenüber der etablierten Begriffsbestimmung der Verhaltensgestörtenpädagogik stärker auf den negativen Auswirkungen des Verhaltens im Hinblick auf die Lern-, Entwicklungs- und Teilhabechancen einer Person sowie den Belastungen für die sozialen Beziehungen und ist mit einem weiter gefassten Begriffsverständnis verbunden.

Eine weitere Fragestellung, die in Zusammenhang mit terminologischen Fragen aufgeworfen wird, richtet sich auf das Verhältnis von Verhaltensstörungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen. Diese sind bei Menschen mit geistiger Behinderung auf der Ebene der Erscheinungsformen häufig nicht eindeutig voneinander abgrenzbar. „Zum Beispiel kann eine Verhaltensstörung Defizite in der Entwicklung interpersonaler Fähigkeiten widerspiegeln, ohne dass eine Psychopathologie zugrunde liegt; in einem anderen Fall können die gleichen Verhaltensprobleme und Einschränkungen der sozialen Entwicklung als Symptome einer zugrunde liegenden psychischen Erkrankung interpretiert werden“ (Dosen 1993, 93).

Vor diesem Hintergrund schlägt Petry vor, Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen als ineinander übergehende Phänomene auf einem Kontinuum zwischen psychischen Störungen mit zugrunde liegenden, psychiatrisch definierten Merkmalen und Verhaltensstörungen, die unmittelbar auf den erzieherischen Kontext zurückzuführen sind, zu verorten (Petry 1999, 15). Damit weist Petry zwar darauf hin, dass zwischen Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen eine Schnittmenge besteht, klärt deren Verhältnis letztlich aber auch nicht eindeutig. Zu fragen wäre hier beispielsweise,

was unter einem unmittelbaren Bezug der Verhaltensauffälligkeiten zum erzieherischen Kontext zu verstehen ist.

Auch Wüllenweber beschreibt Verhaltensauffälligkeiten als ein vornehmlich soziales und pädagogisches Problem, d. h. als Störung in der sozialen Interaktion und Beziehung, und verortet die damit assoziierten Handlungskonzepte und -maßnahmen im Zuständigkeitsbereich der Pädagogik. Psychische Störungen hingegen charakterisiert er als behandlungsbedürftige Störungen der psychischen und/oder kognitiven Funktionen, die nach dem Kategoriensystem der Psychopathologie klassifizierbar sind (vgl. Wüllenweber 2003, 7; auch Lingg und Theunissen 2008, 21).

An diese durch Wüllenweber getroffene Unterscheidung knüpft Irblich an und benennt aus psychologischer Perspektive differenziertere Bewertungskriterien, die als Hinweise verstanden werden können, dass auffälliges Verhalten eine Störung intrapsychischer Faktoren zugrunde liegt:

- „Mitteilungen der Person über psychische Konflikte, subjektives Leiden, oder entsprechende Ausdrucksgeschehen
- Auftreten des Problemverhaltens trotz günstig zu bewertender Umgebungsbedingungen
- Auftreten der problematischen Verhaltensmuster in sehr unterschiedlichen Situationen
- (hypothetische) Zurückführung verschiedener Symptome auf eine angenommene gemeinsame psychische Ursache“

(Irblich 2003, 321 f.)

Trotz dieser Bemühungen um eine ‚Operationalisierung‘ von Merkmalen, die die Trennschärfe zwischen Verhaltensstörungen und psychischen Störungen markieren, stellt auch Irblich einschränkend fest, dass eine eindeutige Abgrenzung häufig nicht möglich ist (vgl. ebd., 321). Die diagnostische Bestimmung psychischer Störungen erweist sich vor allem bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, die nicht oder nur eingeschränkt über Verbalsprache verfügen und über ihre emotionale Situation, Ängste, Belastungen etc. Auskunft geben können, als besonders schwierig.

Abschließend möchte ich vor dem Hintergrund der dargestellten Begriffseinordnung kurz einige Hinweise auf die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriffe geben.

Da das Erkenntnisinteresse auf Deutungsmustern von Sonderpädagogen im Umgang mit auffälligen Verhaltensweisen bei Schülern mit geistiger Behinderung gerichtet ist, greife ich die in der sonderpädagogischen Handlungspraxis etablierte Terminologie auf und verwende schwerpunktmäßig den Ausdruck ‚Verhaltensauffälligkeit‘ im Singular und Plural. Dabei orientiere ich mich in Abgrenzung zu dem enger gefassten Begriff der Verhaltensstörungen an einem weiten Verständnis des Begriffs, wie in den vorangegangenen Ausführungen dargestellt. Je nach thematischem Kontext verwende ich darüber hinaus auch Bezeichnungen wie ‚problematisches Verhalten‘ oder ‚auffälliges Verhalten‘ syno-

nym, insbesondere auch dann, wenn ich auf Autoren verweise, die einen bestimmten Begriff verwenden.

Der thematische Schwerpunkt der Arbeit liegt darüber hinaus auf *Verhaltensauffälligkeiten* bei Menschen mit geistiger Behinderung. Der Themenbereich psychischer Störungen wird dabei aus Gründen einer notwendigen inhaltlichen Fokussierung weitestgehend ausgeklammert, gleichwohl in Rechnung gestellt wird, dass Verhaltensauffälligkeiten Hinweise auf zugrunde liegende psychische Störungen geben bzw. sich diese unter bestimmten Umständen in Richtung psychischer Störungen entwickeln können.

3.1.2 Zur Relevanz des Themas in der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung

Die Angaben zur Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung variieren in einer Spannbreite von ca. 30 bis 50% (Brinkmann et al. 2001; Irblich 2003; Lowe et al. 2007; Theunissen und Schirbort 2004; Theunissen et al. 2006) und weichen zum Teil erheblich voneinander ab. Die Diskrepanzen lassen sich dabei vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Forschungsdesigns der zugrunde liegenden Studien erklären: Zum einen variieren die einbezogenen Verfahren der Datenerhebung. Das Spektrum der eingesetzten Methoden reicht dabei von Befragungen von Bezugspersonen, Verhaltensbeobachtungen bis hin zum Einsatz standardisierter Beurteilungsbögen, verbunden mit einer zum Teil unterschiedlich weit gefassten Definition von Verhaltensauffälligkeiten. Darüber hinaus werden teilweise unterschiedliche Personenkreise von Menschen mit geistiger Behinderung im Hinblick auf Alter und Schweregrad der Behinderung in den Blick genommen. Auch institutionelle und regionale Unterschiede können sich in diesem Zusammenhang als einflussreich erweisen (vgl. Dieckmann et al. 2007, 22; Emerson und Einfeld 2011, 15; Irblich 2003, 323; Theunissen 2006, 190; Wüllenweber 2004, 247).

Lotz und Koch geben nach Sichtung von 75 zwischen 1970 und 1990 vor allem in den USA und England erschienen empirischen Arbeiten einen Anteil von 30 bis 40% von Menschen mit geistiger Behinderung an, die in irgendeiner Form eine psychische Störung (psychische Erkrankung im engeren Sinn oder Verhaltensauffälligkeit) aufweisen (vgl. Lotz et al. 1994, 25).

Qureshi et al. ermittelten im Rahmen einer Studie im Nordwesten Englands einen Anteil von 1,91 von 10 000 Personen mit geistiger Behinderung und schwerwiegenden Formen herausfordernden Verhaltens³¹ (vgl. Kiernan et al. 1993, zit. n. Emerson und Einfeld 2011, 17).

³¹ They „identified people as showing serious challenging behaviours if they had:

- at some time caused more than minor injury to themselves or others, or destroyed their immediate living or working environment; or
- showed behaviours at least once a week that required the intervention of more than one member of staff to control, or placed them in danger, or caused damage which could not be rectified by care staff, or caused more than 1 hour's disruption;
- showed behaviours at least daily that caused more than a few minutes' disruption" (Emerson und Einfeld 2011, 17)

Im deutschen Raum haben Brinkmann et al. eine Mitarbeiterbefragung in Schulen für geistig Behinderte, verschiedenen kleineren Wohnheimen, betreuten Wohnangeboten sowie in drei vollstationären Einrichtungen durchgeführt. Zur Bewertung des Verhaltens wurde dabei die Child Behavior Checklist (4-18) (Arbeitsgruppe Kinder 1998) zugrunde gelegt. Nach Einschätzung der Mitarbeiter zeigen 37% der einbezogenen Menschen mit geistiger Behinderung (n=849) mehr oder weniger ausgeprägte Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Brinkmann et al. 2001, 27).

Die durch Theunissen et al. durchgeführte Fragebogenerhebung in allen Wohneinrichtungen der Lebenshilfe in Sachsen-Anhalt, die sich an Mitarbeiter der Wohngruppen richtete, weist einen Anteil von 43,6% der Klienten aus, die als verhaltensauffällig eingeschätzt werden (vgl. Theunissen et al. 2006, 11).

Betrachtet man die Studien im Überblick, kann davon ausgegangen werden, dass – unter Berücksichtigung der Spannbreite der Ergebnisse – etwa 40% der Menschen mit geistiger Behinderung Verhaltensauffälligkeiten bzw. psychische Störungen zeigen.

Zu Fragen der Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung in Bezug zum Lebensalter stellen Emerson und Einfeld fest: „When comparisons are made with the predicted age structure of the population of people with severe intellectual disabilities it appears that age-specific prevalence rates may not decline until late middle age“ (Emerson und Einfeld 2011, 20). Dabei weisen sie gleichzeitig darauf hin, dass sich pauschale Aussagen in diesem Zusammenhang als problematisch erweisen, da sowohl die unterschiedlichen Erscheinungsformen auffälligen Verhaltens als auch der heterogene Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung empirisch differenzierter in den Blick genommen werden müssen.

Eine vergleichende Betrachtung mit epidemiologischen Angaben zu Verhaltensstörungen bei Menschen *ohne* geistige Behinderung gibt Hinweise darauf, dass der beschriebene Personenkreis ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten zeigt. Risikofaktoren sind dabei als Variablen zu verstehen, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass bei einem Menschen eine Problemlage entsteht (vgl. Fingerle 2010, 123). Dabei handelt es sich – wie auch bei Schutzfaktoren – nur um Wahrscheinlichkeitsaussagen, „da Risikofaktoren, Schutzfaktoren und Entwicklungsergebnisse offenbar nicht in einem einfachen, leicht prognostizierbaren Gesetzmäßigkeiten zusammenwirken“ (ebd.). So ist nicht nur bei Menschen mit geistiger Behinderung die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten als komplexer Prozess zu verstehen, da persönliche Dispositionen, die sich auf der Basis genetischer Anlagen durch Erfahrungen lebensgeschichtlich herausbilden (und damit auch nicht ausschließlich statisch einzuordnen und personenzentriert zu verstehen sind), und aktual-situative Bedingungen in einem Wechselwirkungsprozess aufeinander bezogen sind (vgl. Dieckmann et al. 2007, 26; auch Bradl 1994, 123; Klauß 2000, 74 f.; Sarimski 2001, 101; Theunissen 2006, 195). Die persönlichen Dispositionen haben dabei einen Einfluss darauf, wie Menschen mit sozialen Situationen, Problemen, Stress und traumatischen Ereignissen umgehen können (vgl. Dieckmann et al. 2007, 26). Für

die Seite der aktual-situativen Bedingungen nennen Dieckmann et al. v. a. „Beziehungs- und Kommunikationsprobleme, unter- und überfordernde Situationen, Unzufriedenheit und Hilflosigkeit in Bezug auf die eigene Lebenslage, kritische Lebensereignisse [...], ungeeignete Betreuungskonzepte sowie Wohn- und Arbeitsbedingungen“ (ebd., 2007, 26).³²

Bradl beschreibt Verhaltensauffälligkeiten häufig in Zusammenhang mit

- traumatisch erlebten Ereignissen, z.B. Trennung, Tod,
- dem Misslingen der Bewältigung von kritischen Entwicklungsphasen, z.B. der Adoleszenz, von Anforderungen der sozialen Umwelt (z.B. Zwang zur Normalität) und aktuellen oder vergangenen sozialen Konflikten,
- dauerhaften psychosozialen Belastungen, z.B. intensive praktische und soziale Abhängigkeit sowie
- fehlenden geeigneten individuellen Bewältigungsstrategien oder sozialer Unterstützung

(vgl. Bradl 1994, 122).

Den letztgenannten Punkt, die Bedeutung von sozialen Ressourcen in Form von informellen Netzwerken und professionellen Angeboten und daraus erwachsenden Handlungs- und Unterstützungsmöglichkeiten hebt auch Theunissen besonders hervor (vgl. Theunissen 2007b, 14).

Die nachfolgend angeführten Zusammenhänge zwischen dem Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten und bestimmten Beeinträchtigungen von Menschen mit geistiger Behinderung, auf die empirische Untersuchungen hinweisen, sind vor dem beschriebenen mehrdimensionalen Wechselwirkungsverhältnis zwischen Person und Umwelt einzuordnen und nicht in einem linear-kausalen Sinne misszuverstehen:

Als relativ gesichert kann ein Zusammenhang zwischen dem Schweregrad der Behinderung und der Häufigkeit des Auftretens von Verhaltensauffälligkeiten angesehen werden (vgl. Brinkmann et al. 2001, 28; Emerson et al. 2001, 21; Irblich 2003, 324; Theunissen und Schirbort 2004, 138; Theunissen et al. 2006, 19). Am Beispiel selbstverletzenden Verhaltens konnte dies auch in der Studie „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden Württemberg“ (BiSB) aufgezeigt werden. Je größer der Hilfebedarf hinsichtlich Fortbewegung, Körperlage, Bewegungsfreude, Erreichen von Dingen und Personen, Spielen, Vermeiden von Langeweile, Gesundheit und besonderen Belastungen, umso höher wird auch der Hilfebedarf wegen selbstverletzenden Verhalten (SVV) eingeschätzt. Dieser Zusammenhang erweist sich jedoch nicht als linear. „In fast allen Lebensbereichen zeigen Menschen mit umfassendem Hilfebedarf weniger SVV als solche, die über einige Kompetenzen verfügen, aber doch auf Unterstützung angewiesen sind“ (Klauß et al.

³² Vgl. auch Hennicke et al. 2009

2005, 135). Zudem wurden auch Zusammenhänge zwischen dem Hilfebedarf im kommunikativen Bereich und dem Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten deutlich. So wird beispielsweise bei Schülern mit ständigem Unterstützungsbedarf im Hinblick auf fremdgefährdendes Verhalten zu 77% auch ein permanenter kommunikationsbezogener Unterstützungsbedarf angegeben (vgl. Janz und Klauf 2007, 40).³³

Auch Menschen mit geistiger Behinderung, die im auditiven oder visuellen Bereich zusätzliche Beeinträchtigungen haben, zeigen häufiger Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Emerson und Einfeld 2011, 21).

Darüber hinaus ist die Wahrscheinlichkeit, dass im Kontext bestimmter genetischer Syndrome Verhaltensauffälligkeiten auftreten, erhöht.³⁴ Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass aufgrund des Umwelteinflusses sowie der Variationsbreite der genetischen Ausstattung nicht alle Personen, die ein bestimmtes Syndrom aufweisen, zwingend Verhaltensauffälligkeiten entwickeln (vgl. Emerson und Einfeld 2011, 20; Sarimski 1997, 15; 2001, 102; Wunder 2007, 224).

3.1.3 Erklärungs- und Handlungsansätze im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung

Hinterfragt man ein mechanistisch geprägtes Bild vom Menschen, das die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten einseitig auf personale oder umweltbezogene Einflussfaktoren zurückführt (vgl. Klauf 2000, 72 f.), schließt sich die Frage an, welche Möglichkeiten verstehender Zugänge auszumachen sind, die die Verhaltensweisen im Einzelfall für das Gegenüber nachvollziehbar werden lassen. Als theoretischer Anknüpfungspunkt für die Beantwortung dieser Frage soll im Folgenden das Subjektverständnis der Kritischen Psychologie (Holzkamp 1995) zugrunde gelegt werden.³⁵ Ansätze der Kritischen Psychologie distanzieren sich von einem reduzierten Subjektbegriff, der den Menschen als ein durch äußere Bedingungen determiniertes Wesen konzipiert. Nach ihrem Verständnis verfügt jeder Mensch über eigene Intentionen, denen er im Rahmen des gesellschaftlich aufgespannten und mit subjektiven Bedeutungen versehenen Möglichkeitsraums folgt. Handlungen werden damit nicht als zufällig und beliebig angesehen, sondern als „vom Standpunkt des Subjekts nach Maßgabe seiner Lebensinteressen in den Verhältnissen als Handlungsprämissen ›begründet‹“ (Holzkamp 1991, 6). Bei dem skizzierten subjektwissenschaftlichen Grundverständnis wird nicht ausgeblendet, dass auch vorliegende Beeinträchtigungen und Lebensumstände der Person einen Einfluss auf ihr Handeln haben. „Doch für den Menschen als Subjekt bestimmen Gene und Biografie und Umwelt allenfalls den Rahmen, den Möglichkeitsraum, in dem er sich entwickeln kann. Blindheit etwa ist eine wesentliche Ausgangsbedingung, doch jedes Subjekt zieht daraus eigene Schlüsse und versucht, auf der Grundlage des

³³ Zum Bereich selbstverletzenden Verhaltens vgl. u. a. Bienstein und Nußbeck 2006; Emerson und Einfeld 2011; Helm 2007; Hettinger 1996; Janz 2007c; Klauf 1995; Mühl et al. 1996; Untervoßbeck und Klauf 2003

³⁴ Beispielsweise treten selbstverletzende Verhaltensweisen häufiger in Zusammenhang mit dem Lesch-Nyhan-Syndrom, dem Rett-Syndrom oder dem Cornelia de Lange-Syndrom auf (vgl. Sarimski 1997)

³⁵ Auch konstruktivistische und systemtheoretische Grundannahmen führen trotz unterschiedlicher theoretischer Rahmungen letztendlich zu vergleichbaren Schlussfolgerungen (vgl. Dieckmann et al. 2007; Fischer 2004; Hennicke 2001; Schuppener 2007).

eigenen Interesses (zu leben, sich wohl zu fühlen, anerkannt zu sein etc.) das Beste daraus zu machen. Jedes verhält sich nach einer individuellen Logik, nach den Konsequenzen, die es aus den Erfahrungen zieht“ (Klauß 2000, 73).

Auf der subjektlogischen Begründung von Handlungen fußt letztlich auch die grundlegende Annahme, dass die Handlungen eines Menschen grundsätzlich intersubjektiv nachvollziehbar sind. Dabei schließt diese Grundannahme mit ein, dass Verstehen nie als Absolutum, sondern immer nur als prozesshafte Annäherung einzuordnen ist.

Fischer beschreibt Verstehen als „Akt der Vergegenwärtigung des Sinns oder der Bedeutung, die einer Handlung bzw. Lebensäußerung eines (anderen) Menschen in einer bestimmten Situation und einer gesellschaftlich geprägten Lebenswirklichkeit zukommt“ (Fischer 2004, 134). Sinn ist dabei nicht nur situationsabhängig zu betrachten, sondern auch als individuelle Kategorie und damit mehr als Zweck oder Funktion eines Verhaltens in einer bestimmten Situation (vgl. ebd.). Eine solche offene und am Dialog interessierte Haltung setzt beim Gegenüber die Bereitschaft voraus, das eigene Verständnis zum einen nicht endgültig festzuschreiben, zum anderen dem Gegenüber den Status eines handlungsfähigen Subjekt a priori zuzusprechen (vgl. Held 2000, 86).

Ordnet man Verhaltensauffälligkeiten vor diesem theoretischen Hintergrund ein, so können auch auffällige Verhaltensweisen von Menschen mit geistiger Behinderung – wie bei jedem Menschen – grundsätzlich als subjektiv sinnvoll und aus ihrer Lebensgeschichte und -situation heraus als *subjektlogisch* angesehen werden. Dabei darf jedoch nicht aus dem Blick geraten, dass das Verhalten, unabhängig von seiner grundsätzlichen subjektiven Sinnhaftigkeit, gerade auch für die Person selbst mit großen Belastungen und Einschränkungen – in der Terminologie der Kritischen Psychologie ausgedrückt: mit einer zunehmenden Verengung ihres Möglichkeitsraums – verbunden sein kann. Verstehen bildet insofern die Grundlage für pädagogisches bzw. therapeutisches Handeln und ist nicht als egalisierende Argumentationsfigur misszuverstehen.

Die Bedeutung bestimmter Verhaltensauffälligkeiten erschließt sich nicht ausschließlich vom Standpunkt des Subjekts – oder wie Schuppener aus einer konstruktivistischen Perspektive heraus formuliert, als „Blick aus der fiktiven Innenperspektive“ (Schuppener 2007, 18), sondern sollte durch einen „Blick aus der Außenperspektive“ (ebd., 17) ergänzt werden.³⁶ Orientiert am systemökologischen Modell Bronfenbrenners (1981) beschreibt Schuppener folgende Bedeutungsaspekte von Verhaltensauffälligkeiten, die im sozialen Umfeld auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind (vgl. ebd., 17 ff.):

- Mikroebene: Die pädagogische Arbeit mit Schülern mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten hat für die Lehrkräfte berufsidentitätsstiftende Form, indem sie die Mög-

³⁶ Die begriffliche Unterscheidung in Außen- und Innenperspektive erweist sich hier als irreführend, da nicht der Standpunkt des Betrachters variiert, sondern der Gegenstand der Betrachtung. Die Bedeutung, die Verhaltensauffälligkeiten für das soziale Umfeld haben, wird dabei letztlich auch aus einer „fiktiven Innenperspektive“, nämlich der des sozialen Umfelds, heraus beschrieben.

lichkeit haben, über die mit dem problematischen Verhalten verbundenen Herausforderungen eine neue Definition von sich selbst in ihrer Berufsrolle zu finden.

- Mesoebene: Lehrkräfte sind zwangsläufig in die entstehende Beziehungsdynamik mit dem Schüler eingebunden.
- Makroebene: Auch auf der institutionellen Ebene kommt der Arbeit mit Schülern mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten eine Bedeutung zu. Diese besteht in einer Außenwahrnehmung der Institution, die sowohl positiv (Bewunderung und Respekt angesichts der Anforderungen) oder negativ (Einordnung als ‚Rest-Schule‘ oder ‚Auffangbecken‘) besetzt sein kann.

Schuppener trägt mit ihren Hinweisen zur Erweiterung eines personenzentrierten Blicks auf die Problematik bei, indem sie die Anteile des sozialen Umfelds an der Entstehung und Aufrechterhaltung von Verhaltensauffälligkeiten thematisiert und damit einer kritischen Selbstreflexion zur Verfügung stellt.³⁷

Im Hinblick auf die Verwirklichung eines verstehenden Zugangs zur subjektiven Bedeutung von Verhaltensauffälligkeiten verweist Fischer auf grundlegende pädagogische Erfordernisse in Form von Prinzipien, „die eng miteinander verflochten sind:

- Von den Stärken ausgehen: Kompetenzorientierung;
- Orientierung an vorgeschalteten Theorien;
- Rekonstruktion und Rehistorisierung;
- Berücksichtigung des kindlichen Umfelds und seiner Lebenswirklichkeit;
- Unterstellen von Beweggründen und Wechsel der Perspektive;
- Dialogische Orientierung“

(Fischer 2004, 134)

Da die angeführten Prinzipien größtenteils auf die vorangegangenen Ausführungen zurückverweisen, möchte ich an dieser Stelle nur noch einmal auf den zweiten Aspekt, die Orientierung an vorgeschalteten Theorien, differenzierter eingehen.

Fischer weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine solche Theorieorientierung bei Pädagogen unverzichtbar ist, in der Handlungspraxis allerdings nicht immer wissenschaftlich (ab)gesichert sein muss. Dabei kann auch ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund und damit verbundene gemeinsam verfügbare ‚naive‘ Theorien ein eher intuitives Verstehen ermöglichen (vgl. ebd., 137). Verstehen

³⁷ Einzelne Aspekte, die Schuppener hier mit dem Ziel einer erkenntnistiftenden ‚Irritation der eigenen Wahrnehmung‘ anführt, bedürfen sicherlich einer Differenzierung und Ergänzung. Beispielsweise sollte die Annahme einer berufsidentitätsstiftenden Bedeutung von Verhaltensauffälligkeiten um eine Perspektive ergänzt werden, die in den Blick nimmt, dass Verhaltensauffälligkeiten auch mit einer Infragestellung des professionellen Selbstverständnisses von Lehrkräften verbunden sein können.

bezieht Fischer hier vornehmlich auf die Konstitution einer pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler auf einer verstehenden Basis.

Ordnet man Verstehen in den theoretischen Kontext (sonder-)pädagogischer Professionalität ein³⁸, so sind wissenschaftliche Theorien unter dem Handlungsdruck der Praxis nicht als explizit verfügbares Wissen vorhanden, fließen aber nach idealtypischem Verständnis als Bezugspunkt des Fallverstehens, das sich zwischen Allgemeinem und Besonderem aufspannt (Fatke 1995; Terhart 1992), implizit mit ein. Insofern können Empathie- und Dialogfähigkeit aus Perspektive des pädagogischen Professionalitätsbegriffs als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für verstehende Zugänge zu Verhaltensauffälligkeiten betrachtet werden. Die Bedeutung von Theoriewissen für Fallverstehensprozesse hebt auch Wüllenweber besonders hervor: „Basis dieses Fallverstehens sind Empathie, Beobachtung, Evaluation, Reflexion und Kommunikation [...] Doch erst, wenn das Fallverstehen über die Erfahrung und Intuition als ‚alltägliches Verstehen‘ hinausgeht und systematisch disziplinäres und wissenschaftliches Wissen integriert, kann von Professionalität gesprochen werden“ (Wüllenweber 2009a, 484).

Die Entstehungszusammenhänge von Verhaltensauffälligkeiten können aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven (Medizin, Psychologie, Soziologie, Pädagogik) und im Kontext vielfältiger Theorien eingeordnet und erklärt werden. Die Darstellung der eingebrachten Erklärungsansätze soll im Folgenden nur überblicksartig und fokussiert auf den pädagogischen bzw. psychologischen Bereich erfolgen. Dabei stehen Erklärungsansätze im Mittelpunkt, die sich explizit auf Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung beziehen, auch wenn sich diese nicht grundsätzlich von Erklärungsansätzen im Hinblick auf andere Personengruppen unterscheiden.

Es soll der Versuch unternommen werden, die Vielfalt an unterschiedlichen Erklärungsansätzen, die im Rahmen der Geistigbehindertenpädagogik beschrieben und diskutiert werden, in eine systematische Übersicht zu bringen. Eine trennscharfe Kategorisierung der Ansätze ist dabei aufgrund der häufig multiplen Theoriebezüge nicht immer möglich und sinnvoll. Zudem sind manche Ansätze aus den Erfahrungen der Handlungspraxis heraus entstanden und haben damit eine stärker alltagstheoretische Prägung. Aus diesem Grund wird auch nicht durchgängig von Theorie gesprochen, sondern je nach Zusammenhang auch von ‚Konzept‘, verstanden als Vorstufe zu Theorien, oder allgemeiner von ‚Ansatz‘.

Da mit den unterschiedlichen Erklärungsansätzen zu Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung in der Regel auch umschriebene Förder- und Therapiekonzepte verknüpft sind, werden diese zugleich überblicksartig mit angeführt.³⁹ Der Schwerpunkt liegt dabei auf pädagogisch orientierten Handlungsansätzen, obgleich eine eindeutige Abgrenzung gegenüber therapeutischen

³⁸ Vgl. Kap. 2

³⁹ Unberücksichtigt bleiben dabei Handlungskonzepte, die sich auf eine Krisenintervention im engeren Sinne beziehen, verstanden als „kurzfristige Hilfen und Sofortmaßnahmen bei akuten Anlässen (Akutintervention)“ (Theunissen 2006a, 209). Vgl. hierzu Escalera 2010; Heinrich 2007b; Wüllenweber 2002; 2006a; 2009a; 2009c

Konzepten nicht immer möglich ist. „Pädagogische Konzepte unterscheiden sich von psychotherapeutischen vor allem dadurch, dass sie neben dem Abbau der Verhaltensstörungen primär an der Kompetenzerweiterung im kognitiven, emotionalen und sozialen Verhalten, insgesamt in der Handlungsfähigkeit in alltäglichen Kontexten interessiert sind. [...] Dennoch ist nicht zu übersehen, dass sie zum Teil bestimmte therapeutische Maßnahmen in das pädagogische Gesamtkonzept einbauen“ (Mühl 2002a, 35).

Entlang ihrer besonders akzentuierten wissenschaftlichen Theoriebezüge lassen sich folgende zentrale Erklärungs- und Handlungsansätze unterscheiden:

- Lerntheoretisch fundierte Ansätze
- Psychodynamisch fundierte Ansätze
- Materialistisch fundierte Ansätze
- Kommunikations- und interaktionsorientierte Ansätze
- Stresstheoretisch und homöostatisch orientierte Ansätze

Lerntheoretisch fundierte Ansätze

Lerntheoretisch fundierte Ansätze betrachten Verhaltensauffälligkeiten, wie jedes andere Verhalten auch, als Ergebnis vorangegangener Lernprozesse. Diese werden mit Hilfe unterschiedlicher theoretischer Bezugspunkte eingeordnet, frühen lerntheoretischen Ansätzen aus der ersten Hälfte des 20. Jh.: die klassische Konditionierung (I. Pawlow) und das operante Konditionieren durch positive und negative Verstärkung (F. Skinner), zeitlich nachfolgend das Imitations- und Modelllernen (A. Bandura). Durch die Integration kognitionspsychologischer Ansätze im Zuge der sogenannten ‚kognitiven Wende‘ fand die bis zu diesem Zeitpunkt vernachlässigte Bedeutung kognitiver Prozesse für das Lernen zunehmend Berücksichtigung. Inzwischen werden beispielsweise auch systemische Aspekte einbezogen.⁴⁰

Mühl beschreibt, dass die Reaktionen der Bezugspersonen auf unerwünschtes Verhalten unbeabsichtigt zur Entstehung oder Verfestigung von Verhaltensauffälligkeiten beitragen können – zum einen durch Lernprozesse positiver Verstärkung, indem Menschen mit geistiger Behinderung durch bestimmte Verhaltensweisen soziale Aufmerksamkeit und Zuwendung erlangen oder andere Interessen erfolgreich durchsetzen, zum anderen durch Prozesse negativer Verstärkung, indem eine als unangenehm erlebte Situation durch das Verhalten beendet werden kann (vgl. Mühl 2010, 19 f.).

Diese lerntheoretischen Grundlagen zur Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten ergänzt Meyer (2002) durch weitere, medizinisch, sozialwissenschaftlich und systemökologisch verortete Einflussfaktoren und entwickelt ein multifaktorielles Modell zur Erklärung von Verhalten. Dabei führt er folgende mögliche Einflussgrößen an, die in Wechselwirkung zueinander stehen:

⁴⁰ Vgl. u. a. Hohn und Janssen 2004

- Dispositionelle Faktoren⁴¹
- Auslösende Faktoren
- Situationsfaktoren
- Motivationale Faktoren
- Konsekutive Faktoren
- Lebensumfeldfaktoren

(vgl. ebd., 18)

Auf Grundlage dieses Modell erfolgen eine Analyse des auffälligen Verhaltens und sogenannte ‚verhaltensorientierte Interventionen‘, die in unterschiedlichen Bereichen ansetzen, (1) *personorientiert*, indem beispielsweise durch systematische Verstärkung Verhaltensweisen gefördert werden, die mit dem auffälligen Verhalten inkompatibel sind⁴², alternative Verhaltensmuster⁴³ oder angemessenere kommunikative Verhaltensmuster⁴⁴ darstellen; (2) *umgebungsorientiert*, indem die Lebensbedingungen oder situative Faktoren verändert werden, denen ein Einfluss auf das Verhalten zugesprochen wird; (3) *bewertungsorientiert*, indem Verhaltensweisen, die in Zusammenhang mit der Behinderung des Schülers und als nicht oder nur wenig veränderbar angesehen werden, akzeptiert werden. Ziel der Interventionsmaßnahmen ist eine „Beseitigung oder zumindest Verminderung von Verhaltensproblemen“ (ebd., 31).

Das ursprünglich in den USA entwickelte Konzept des „Positive Behavior Support“ (Bambara und Knoster 2009; Carr et al. 1999; Westling und Westling 2005) wurde vor einigen Jahren insbesondere durch Mühl (2010) und Theunissen (2007a; 2008; 2009a; 2009b) auch in Deutschland unter der Bezeichnung ‚Positive Verhaltensunterstützung‘ in den Fachdiskurs eingeführt und diskutiert. Auch dieser Ansatz basiert auf einer lerntheoretisch fundierten Grundannahme, dass Verhaltensauffälligkeiten in erster Linie erlernte Verhaltensweisen darstellen, die über neue Lernprozesse beeinflusst und verändert werden können. Als wesentliche theoretische Bezugspunkte nennt Theunissen neben lerntheoretischen Grundlagen den Einbezug einer sogenannten ‚Stärken-Perspektive‘, neurobiologischer und systemökologischer Erkenntnisse zur Entstehung und Verfestigung von Verhaltensauffälligkeiten sowie der Leitvorstellung der Inklusion (vgl. Theunissen 2008, 29). Positive Verhaltensunterstützung grenzt sich von ihrem Selbstverständnis her von bisherigen verhaltensmodifikatorischen Ansätzen durch den Anspruch ab, nicht primär auf einen Abbau oder eine Reduzierung des problematischen Verhaltens ausgerichtet zu sein, sondern Situationen zu schaffen, in denen der jeweilige Mensch „seinen Lebensstil entwickeln und seine Persönlichkeit entfalten, sich sozial positiv einbringen sowie soziale Bestätigung und Wertschätzung erfahren kann“ (ebd., 44). Diese Veränderungen sollen dann sekundär auch zu einer positiven Beeinflussung der problematischen Verhaltensweisen führen.

⁴¹ Hierzu zählen physische und psychische Faktoren der Person sowie Verhaltensgewohnheiten.

⁴² Differential reinforcement of incompatible behaviour (DRI) (vgl. Meyer 2002, 46)

⁴³ Differential reinforcement of alternative behaviour (DRA) (vgl. Meyer 2002, 46)

⁴⁴ Differential reinforcement of communicative behaviour (DRC) (vgl. Meyer 2002, 46)

Den durch Meyer (2002) vorgeschlagenen Interventionen vergleichbar, setzen auch die Maßnahmen Positiver Verhaltensunterstützung auf Grundlage eines funktionalen Assessments personen- und umgebungsorientiert an. Wesentliche Bausteine sind dabei die Erweiterung des Verhaltens- und Handlungsrepertoires der Person, eine Veränderung von Konsequenzen, eine Veränderung von Kontextfaktoren sowie Persönlichkeits- und Lebensstilunterstützende Maßnahmen. Ergänzt werden diese Maßnahmen durch Vorschläge zu einem Krisenmanagement, das relevant wird, sofern Verhaltensauffälligkeiten in Zusammenhang mit Krisen auftreten (vgl. Theunissen 2008, 78).

Problematisch erweisen sich lerntheoretisch fundierte Verfahren dann, wenn sie den Fokus einseitig auf den Abbau oder die Reduzierung des auffälligen Verhaltens richten und dabei nicht in Rechnung stellen, dass es sich vom Standpunkt des Subjekts um sinnvolle und unter Umständen (überlebens-)notwendige Verhaltensweisen handelt. So kommt es dann in vielen Fällen zu einer Verlagerung der Problematik auf andere Verhaltensbereiche, aber zu keiner nachhaltigen Veränderung.

Darüber hinaus lenken funktionale Verhaltensassessments den Blick sehr stark auf den situativen Rahmen und reduzieren den Sinn menschlichen Handelns auf einen Funktionsbegriff. Mit Schütz (1991) könnte man von einer vornehmlichen Betrachtung von „Um-zu-Motiven“ (gegenüber „Weil-Motiven“) sozialen Handelns sprechen. Biographische und beziehungs-dynamische Aspekte der Entstehung und Verfestigung von Verhaltensauffälligkeiten treten dabei in den Hintergrund.

Psychodynamisch fundierte Ansätze

Psychodynamisch fundierte Ansätze, die theoretische Bezüge zur psychoanalytischen Theorie Freuds, Entwicklungstheorien (Erikson 1997; Mahler et al. 1996) und auch zu Bindungstheorien (Bowlby 2010) herstellen, verstehen Verhaltensauffälligkeiten als Ausdruck innerer Konflikte und – aus der psychoanalytischen Entwicklungstheorie heraus – als Ich-Schwäche. Dabei kommt einem verstehenden Zugang zu Verhaltensauffälligkeiten und einer Reflexion von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse im Szenischen Verstehen (Leber 1983)⁴⁵ eine besondere Bedeutung zu, über intentionale Beziehungsgestaltung neue und andere Beziehungserfahrungen ermöglichen zu können.

Exemplarisch soll auf den Ansatz der entwicklungsfreundlichen Beziehung (Senckel 2001; 2006; 2007) verwiesen werden, der sowohl in pädagogischen als auch therapeutischen Kontexten (Luxen 2001; 2006; 2009) als etabliert gelten kann.⁴⁶

Neben einer theoretischen Fundierung in der psychoanalytischen Theorie, insbesondere der psychoanalytisch begründeten Theorie der psychosozialen Entwicklung (Mahler et al. 1996), bezieht sich der Ansatz auf weitere entwicklungspsychologische Theorien (v. a. auf die Theorie Piagets) und orientiert sich grundlegend an einem dialogisch konzipierte Menschenbild der humanistischen Psychologie (vgl. Luxen 2009, 253).

⁴⁵ Vgl. u. a. verschiedene Falldarstellungen in Niedecken 2001

⁴⁶ Vgl. darüber hinaus Besems und van Vugt 1993; 2001; Dosen 2003; Gaedt et al. 1993; 1999; Niedecken 2001; Schnoor 1991; 1998

Der Ansatz der entwicklungsfreundlichen Beziehung geht davon aus, dass die Realisierung der eigenen Kompetenzen insbesondere durch den psychosozialen und kognitiven Entwicklungsstand beeinflusst ist. Dabei machen Menschen mit geistiger Behinderung häufig die Erfahrung, nicht angemessen verstanden zu werden, erleben gesellschaftliche Ablehnung und Beziehungsabbrüche, die den Aufbau eines tragfähigen Selbstwertgefühls erschweren (vgl. ebd., 255). Senckel verweist darauf, dass die Behinderung aufgrund des bereits in der frühen Kindheit gestörten Dialogs zu den Bezugspersonen zur Entwicklung einer Ich-Schwäche, einer Beeinträchtigung des Ich als bewusster Steuerungsinstanz des Menschen, führen kann (vgl. Senckel 2001, 338). Auf dieser Grundannahme aufbauend ist Förderung und Therapie darauf gerichtet, „dem Individuum durch ein korrigierendes Beziehungsangebot die Chance zu eröffne[n], alte innere Konflikte zu bewältigen, so dass die Entwicklungsblockade aufgelöst und aufbauende Erfahrungen gesammelt werden können, wodurch eine Nachreifung einsetzt“ (ebd., 341). Dies geschieht auf Grundlage einer Analyse des gegenwärtigen psychosozialen Entwicklungsnieveaus und eines darauf abgestimmten Beziehungsangebots aus einer elternähnlichen Rolle heraus (Luxen 2009, 256).

Auch die tiefenpsychologisch orientierte Transaktionsanalyse (Berne 2004; 2006; 2012) dient als Rahmentheorie zur Einordnung von Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung. Sie verknüpft dabei eine Theorie zur Struktur und Dynamik der Persönlichkeitsentwicklung mit einer Rollentheorie der Beziehungsgestaltung. Dabei werden Ich-Zustände (Eltern-Ich-Zustand, Kind-Ich-Zustand und Erwachsenen-Ich-Zustand) als in sich schlüssige Muster des Fühlens und Erlebens verstanden (vgl. Elbing 2003, 32 ff.), die abwechselnd oder auch gleichzeitig mit psychischer Energie besetzt werden können. Psychische Gesundheit wird in diesem Rahmen als Fähigkeit verstanden, alle drei Strukturelemente der Persönlichkeit ‚unter dem freundlichen Vorsitz des Erwachsenen-Ichs‘ mit Energie besetzen zu können. Die inneren Ich-Zustände korrespondieren mit Rollenanteilen (Elternrolle, Kindrolle, Erwachsenenrolle), die in der Interaktion mit anderen Personen eingenommen werden. Auf Grundlage früher Beziehungserfahrungen entstehen ein unbewusster Lebensplan, das sogenannte Skript, und Lebensgrundpositionen, in denen die Einstellungen zur eigenen Person und zur Umgebung aufgehoben sind (vgl. Harris 2010). Elbing beschreibt, dass Menschen mit geistiger Behinderung häufig mit negativen und einschränkenden Skriptbotschaften durch ihre soziale Umgebung konfrontiert sind, die ihr Lebensgrundpositionen nachhaltig negativ bestimmen und ihre psychosoziale Entwicklung blockieren (vgl. Elbing 2003, 52 f.). Mit dem Skript wird gleichzeitig auch ein individuelles Zuwendungsmuster aus positiven und negativen, bedingten und unbedingten Zuwendungsanteilen erworben. In Form bestimmter Interaktionsmuster (Maschen, psychologischen Spielen) wird dieses in Beziehungen zu anderen Menschen im Laufe des Lebens immer wieder provoziert und reproduziert. „Gerade bei schweren Verhaltensstörungen wie tätliche Angriffe, massive Aggressionsausbrüche mit Kontrollverlust, selbstverletzendes Verhalten usw. spielt dieser Aspekt eine wichtige Rolle. Diese Verhaltensweisen dienen unter anderem dazu, das altvertraute Zuwendungsmuster immer wieder aufs Neue und verlässlich herzustellen“ (ebd., 76). Damit wird die Aufrechterhaltung der Störung als „Ge-

meinschaftswerk“ (ebd., 107) verstanden, indem die Skripte und Skriptüberzeugungen der Interaktionspartner ineinander greifen.

Förder- und Therapiemaßnahmen basieren auf einer Analyse und Veränderung der sozialen Transaktionen sowie den dahinter stehenden latenten Aspekten der Kommunikation.⁴⁷ Ziel der Veränderung ist eine wachsende Autonomie gegenüber den einschränkenden Botschaften und Entscheidungen des eigenen Skripts, die idealtypisch mit einer Vergrößerung der eigenen Handlungs- und Entscheidungsfreiheit einhergeht (vgl. ebd., 217).

Zentrale Kategorie psychoanalytischer Erklärungs- und Handlungsansätze ist die Beziehung. Psychodynamisch fundierten Konzepten kommt die Bedeutung zu, die psycho-soziale und biographische Einbettung von Verhaltensauffälligkeiten in den Blick zu nehmen und dadurch einer reflexiven Betrachtung von Beziehungsdynamiken besonders Rechnung zu tragen. Vor diesem Hintergrund sind Möglichkeiten der Fallverständigung und -reflexion wesentliche Bestandteile psychoanalytisch fundierter Ansätze.

Bezogen auf den Schulkontext stellt sich die Frage, inwiefern psychodynamisch fundierte Handlungskonzepte, die vornehmlich dyadisch angelegt und dadurch in therapeutischen Settings häufig gut realisierbar sind, auf die Gruppensituation einer Klasse übertragbar sind (vgl. Dlugosch 2008, 238).⁴⁸

Materialistisch fundierte Ansätze

Ansätze, die im Rahmen einer materialistischen Behindertenpädagogik verortet sind, gehen davon aus, dass die psychische Tätigkeit von Menschen mit Behinderungen – wie bei allen Menschen – systemhaft organisierten und damit entwicklungslogisch sinnvollen Prozessen unterliegt. Durch die Bedingungen ihrer körperlichen Existenz befinden sich Menschen mit geistiger Behinderung allerdings in einem veränderten Verhältnis zu den Menschen und zur Welt, durch das permanent soziale Isolation entsteht, weil es den Beteiligten nicht gelingt, ihre Kommunikationsweisen aufeinander abzustimmen (vgl. Lanwer-Koppelin 1997, 280).

Psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten entstehen nach diesem Verständnis dort, wo soziale Auseinandersetzungen in einem ‚Feld der Macht‘ erstarren und bei gleichzeitigem Zerbersten des Dialogs psychische Lösungen erfordern, welche das Subjekt in Situationen der Destabilisierung restabilisieren. „Wird der Sinnaustausch verweigert, muss ich mir eine eigene Welt schaffen, die Sinn bewahrt, da ansonsten das Denken zusammenbricht“ (Jantzen 2005a, 161). Zu den theoretischen Anknüpfungspunkten zur Beschreibung und Einordnung dieser Entwicklungspfade zählen neben der Theorie der biotischen Selbstorganisation von Maturana und Varela (1990) im Wesentlichen Lern- und Entwicklungstheorien der kulturhistorischen Schule der Psychologie (Leont’ev 1985; Lurija 1993; Vygotskij 2003).

⁴⁷ Vgl. Falldarstellungen in Elbing 1996; 2002

⁴⁸ Vgl. hierzu Rauh 2010

Die Methodologie einer rehistorisierenden Diagnostik und Intervention (Jantzen 2005b; 2009)⁴⁹ setzt an diesem Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen an. Ausgehend von einer Syndromanalyse (Lurija 1993), der Suche nach einem Syndrom als Ausgangsabstraktion, die die Vielzahl der Erscheinungen am eindeutigsten ordnet, wird der Entwicklungsprozess unter den Bedingungen der durch das Syndrom veränderten sozialen Situation bzw. ihrer weiteren Veränderungen durch Akte der sozialen Ausgrenzung und defektbezogenen Diagnosen zu rekonstruieren versucht. Durch diese Transformation wird die vorher fremde Geschichte zu einer besonderen Geschichte von Menschsein. Sie grenzt sich dabei von ihrem Selbstverständnis her von anderen Behandlungstechnologien ab, die über die Verobjektivierung des Anderen ständig wieder Gewalt in das soziale Verhältnis importieren. Rehistorisierung lässt sich damit als eine „Zurückgabe eigener Geschichte“ (Jantzen 2005b, 32) verstehen, die den Möglichkeitsraum des anderen erweitert.

Ziel einer Rehistorisierenden Diagnostik ist es, „die erlebbaren und feststellbaren Verhaltensauffälligkeiten zu rehistorisieren [...], um dadurch Bedingungen für Entwicklung zu erkennen, die die betreffenden Kinder und Jugendlichen vorenthalten bekommen haben und jetzt dringend benötigen“ (Kutscher 2003, 33). Mit Hilfe einer Tätigkeitsstrukturanalyse wird die aktuelle Zone der Entwicklung der Tätigkeit (Vygotskij 2003) erfasst, die im auffälligen Verhalten zum Ausdruck kommt. Diese gibt Hinweise auf das Anforderungsniveau der Tätigkeit, auf dem die Person sich entwickelnd bewegen kann (vgl. Kutscher 2002, 279). Kutscher bezieht sich dabei insbesondere auf die Tätigkeitstheorie Leont’evs (1985). Förderung bedeutet in diesem Sinne Anforderung auf dem höchstmöglichen Organisationsniveau des Psychischen (vgl. Kutscher 2002, 280). Voraussetzung für eine solche Entwicklungsförderung ist dabei auf der Seite des Kindes bzw. Jugendlichen die Antizipation des anderen als „freundlichen Begleiter“ (ebd., 281), die nur über eine dialogische Beziehung zwischen den Beteiligten realisiert werden kann. „Deshalb geht das Kind bei aller unvermeidbaren Konflikthaftigkeit des Alltags weltoffen auf die Erwartung weiterer Entwicklung zu. Wenn es sich hingegen die destruktive Abwehr anderer zur Gewohnheit zu machen scheint, müssen Pädagogen sich nach anderen verbleibenden Bedingungen dieser paradoxen Neuorganisation fragen und versuchen, diese durch Bedingungen gelingender Entwicklung zu ersetzen“ (ebd., 282 f.).⁵⁰

Trotz dieses zuletzt formulierten Anspruchs einer dialogischen Beziehung kann im Rahmen materialistischer Ansätze die grundsätzliche Tendenz ausgemacht werden, Beziehung im Sinne eines psychosozialen Regulativs und im Kontext der angesprochenen Lern- und Entwicklungstheorien einseitig im Hinblick auf den Aufbau und die Veränderung psychischer Strukturen zu betrachten. Emotionale Aspekte und auch die emotionale Beteiligung des Gegenübers als Person gerät dadurch unter Umständen aus dem Blick. Dennoch leisten materialistisch ausgerichtete Ansätze einen besonderen Beitrag

⁴⁹ Vgl. auch Kutscher 2002; 2003; Lanwer-Koppelin 1997; 2002

⁵⁰ Über die skizzierten Ansätze hinaus sei noch auf die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ (Feuser 2001; 2002) und die kritische Stellungnahme des Arbeitskreises Psychoanalyse und Geistige Behinderung (2001) zu diesem Therapieansatz verwiesen. Da es sich um einen therapeutisch ausgerichteten Handlungsansatz handelt, gehe ich an dieser Stelle nicht genauer darauf ein.

zum Erklären und Verstehen von Verhaltensauffälligkeiten, weil sie ein nicht zuletzt (gesellschafts-)kritisches Augenmerk auf strukturelle Einflussgrößen richten.

Kommunikations- und interaktionsorientierte Ansätze

Auch kommunikative Aspekte werden zur Erklärung von auffälligen Verhaltensweisen von Menschen mit geistiger Behinderung herangezogen. Dabei wird (eingeschränkten) kommunikativen Fähigkeiten und Möglichkeiten sowohl eine direkte als auch eine indirekte Bedeutung für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten zugesprochen: Vor dem Hintergrund eingeschränkter verbalsprachlicher Verständigungsmöglichkeiten mit anderen Menschen greifen Personen unter Umständen auf andere Verhaltensweisen, die ihnen zur Verfügung stehen, zurück, um eigene Bedürfnisse, Wünsche oder auch Ablehnung zum Ausdruck bringen zu können. Kristen versteht solche Verhaltensweisen als „ungewöhnliche Formen der Kommunikation, die wir mit ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ bezeichnen“ (Kristen 2000, 3). Das in dieser Formulierung mitschwingende Verständnis von Kommunikation, das jegliches Verhalten per se als kommunikativen Akt einordnet, zeugt von dem Bestreben, Verhaltensauffälligkeiten als subjektiv sinnvolles und (unter den vorhandenen Möglichkeiten einer Person) kompetentes Verhalten einzuordnen. Zugleich ist ein solches ‚entgrenztes‘ Verständnis von Kommunikation mit der Gefahr verbunden, den in Verhaltensauffälligkeiten zum Ausdruck kommenden Förder- und Unterstützungsbedarf zu negieren. Auf diesen Aspekt verweist Klauf in kritischer Rezeption der kommunikationstheoretischen Axiome Watzlawicks (1969), auf die in diesen Zusammenhängen häufig Bezug genommen wird: „Eine Gleichsetzung von Verhalten und Kommunikation verstellt den Blick dafür, dass Kommunikation die Bildung sozialer Orientierung beinhaltet, weil Kommunikation einen Akt der Orientierung am Anderen, des Sich-Einlassens auf andere Personen darstellt“ (Klauf 2002, 271). Dieses Verständnis von Kommunikation, das eine soziale Dimension mit einschließt, gibt Hinweise auf einen indirekten Entstehungszusammenhang zwischen Kommunikation und Verhaltensauffälligkeiten: Wiederholte Erfahrungen erschwerter oder missglückter Verständigung können sich negativ auf die psychosoziale Entwicklung eines Menschen auswirken und den Aufbau verlässlicher sozialer Beziehungen erschweren. „Wer nicht sprechen kann, erlebt häufiger die Grenzen seiner Handlungsmöglichkeiten und die Grenzen seiner interaktiven und kommunikativen Kompetenz. Dieser Mensch wird häufiger Frustrationen zu ertragen haben, die zu einer ‚erlernten Hilflosigkeit‘ führen können [...] Langfristig kann das zu einer Haltung führen, in der dieser Mensch weniger wagt bzw. resigniert. Das Selbstbild leidet darunter, und vermutlich führen diese Erfahrungen auch zu einer Reduzierung von Zielen der Selbstverwirklichung“ (Kristen und Franzkowiak 2005, 37 f.). So können sowohl internalisierende Formen von Verhaltensauffälligkeiten, zum Beispiel sozialer Rückzug, als auch externalisierende Formen, wie beispielsweise aggressive Verhaltensweisen, die als Versuch verstanden werden können, sozial zur Geltung zu kommen (vgl. Klauf 2002, 272), mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten in Zusammenhang stehen.

Mittlerweile reihen sich eine Vielzahl von Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten für Menschen, die nicht, noch nicht oder nicht mehr über ausreichende lautsprachliche Kompetenzen verfügen, unter der Überschrift ‚Unterstützte Kommunikation‘ ein (Jordan 2010; Kristen und Franzkowiak 2005; Wilken 2010). Hierzu zählen auch Ansätze, die Kommunikationsprozesse und -kompetenzen auf einer basalen Ebene anbahnen und fördern.⁵¹ Konzepte und Methoden der Unterstützte Kommunikation und Kommunikationsförderung sind dabei nicht primär auf die Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten gerichtet, sondern haben eine indirekte Bedeutung im Kontext von kommunikativen Erklärungsansätzen auffälligen Verhaltens.

Neben Ansätzen, die der Kommunikationsförderung und -unterstützung dienen, sind weitere Konzepte im Bereich kommunikations- und interaktionsorientierter Ansätze zu verorten, die Verhaltensauffälligkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung in kommunikative Zusammenhänge einordnen und auf einer körperbezogenen Kommunikations- bzw. Interaktionsebene angesiedelt sind. Hierzu zählen beispielsweise die Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie (AIT) (Hartmann 1990; 2011, Hartmann et al. 2004) sowie der integrative Ansatz der Körperzentrierten Interaktion (KI) (Rohmann und Elbing 2005).

Der diagnostische Fokus kommunikations- und interaktionsbezogener Ansätze liegt auf der Interaktion und Kommunikation⁵², der das kommunikative Verhalten anderer Personen als Interaktionspartner mit einschließt, so dass sie zu einer selbstkritischen Reflexion anregen können. Durch die im Wesentlichen situationsbezogene Betrachtung der Verhaltensauffälligkeiten und ihrer (interaktiven) Funktion sowie das zugrunde liegende Methodeninventar können Tendenzen zu einer Entkopplung von Fallverstehensprozessen und einem technologischen Einsatz von Handlungskonzepten entstehen.

Stresstheoretisch und homöostatisch orientierte Ansätze

Stresstheoretisch und homöostatisch orientierte Ansätze betrachten die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten im Kontext von physischen und psychischen Regulationsprozessen, die auf die Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung einer Balance zwischen Anspannung und Entspannung gerichtet sind. In deprivierenden, anregungsarmen Situationen können beispielsweise stereotype Bewegungen oder selbstverletzende Verhaltensweisen der eigenen Anregung dienen, um die Homöostase des psychischen Erregungsniveaus aufrechtzuerhalten oder wiederherzustellen (vgl. Mühl et al. 1996, 32). Übermäßig starke Erregung, beispielsweise durch zu viele oder unverständliche Reize von außen, die zu einer negativ konnotierten Stresssituation führen, kann sich dann in Form aggressiven oder hyperaktiven Verhaltens äußern. Diese Verhaltensweisen können dabei unter Umständen auch als selbstgefundene Möglichkeit der Person verstanden werden, Anspannung und Erregung zu regulieren.

⁵¹ Vgl. z. B. Basale Kommunikation (Mall 2008), Intensive Interaction (Hewett 2012; Hewett et al. 2012) sowie Basale Stimulation (Fröhlich 2001)

⁵² Vgl. hierzu exemplarisch die sogenannte Vier-Strategien-Konzeption im Umgang mit selbstverletzenden Verhaltensweisen (Rohmann und Elbing 2005, 45 ff.)

Zu den Konzepten, die sich in diesen Erklärungsrahmen einordnen lassen, zählen der Ansatz Heijkoops (2009) sowie das Konzept der Körperlichen Aktivierung, beschrieben durch Markowetz (1996), die beide aus einem praktischen Erfahrungszusammenhang heraus entstanden sind. Die Ansätze, die zugrunde liegenden Erklärungen für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten sowie die beschriebenen Handlungsmöglichkeiten sollen im Folgenden skizziert werden.⁵³

„Jeder Mensch hat ein bestimmtes mittleres Maß an Spannung, in dem er am besten funktioniert. Er wird bei zu hoher oder zu niedriger Spannung Reaktionen zeigen, mit deren Hilfe er die Spannung wieder auf ein mittleres [sic] Niveau bringen will“ (Heijkoop 2009, 85). Dabei sind sowohl das Idealmaß des mittleren Spannungsniveaus als auch dessen Toleranzbereich bei jedem Menschen individuell unterschiedlich (vgl. ebd., 89). Das Spannungsniveau wird sowohl durch langfristig wirksame Einflussfaktoren, beispielsweise durch Störungen des biologischen und körperlichen Rhythmus, durch psychische oder soziale Aspekte beeinflusst. Kurzfristig wirksame Einflussgrößen auf den Spannungszustand sind innere und äußere Reize wie beispielsweise Hunger, Schmerz, Enttäuschung etc. Die kurz- und mittelfristig wirksamen Einflussdimensionen werden dabei in ihrer Wechselwirkung mit dem Erregungsniveau beschrieben: „Die Ursachen beeinflussen das Maß der Erregung, aber die Erregung beeinflusst auch die Ursachen“ (ebd., 90), indem beispielsweise Umweltreize mit wachsender Erregung stärker oder anders wahrgenommen werden. Abweichungen gegenüber dem idealen Erregungsniveau nach oben oder unten erhöhen laut Heijkoop die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Problemverhalten. Die mit den Verhaltensauffälligkeiten verbundenen kurz- und längerfristigen Folgen führen letztendlich rückwirkend zu einer Verschärfung des ursprünglichen Erregungsniveaus, so dass eine Negativspirale entsteht (vgl. ebd., 95), die in eine festgefahrene Situation sowohl für die Person selbst als auch seine Bezugspersonen mündet.

Der auf diesem Erklärungsansatz aufbauende Handlungsplan beinhaltet vier Bausteine:

- Unterstützung der Person bei der Entwicklung alternativer Handlungsmöglichkeiten
- Wiedergewinnung der Erfahrung, dass die Person selbst Einfluss auf ihre Umgebung ausüben kann
- Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu anderen Menschen
- Suche nach einer rhythmischen Abwechslung von Spannung und Entspannung

(vgl. ebd., 103 f.)

Zu diesen vier Handlungsbereichen stellt Heijkoop vor seinem eigenen praktischen Erfahrungshintergrund jeweils verschiedene Deutungs- und Handlungsansätze anhand praxisnaher Situationsbeschreibungen vor. Der Handlungsansatz richtet sich dabei primär an die Bezugsperson, die angeregt werden soll, Situationen mit der Person mit Verhaltensauffälligkeiten zu reflektieren und alternativ zu gestalten.

⁵³ Vgl. darüber hinaus Heinrich 1998

Schnittmengen bestehen dabei zum Ansatz der Körperlichen Aktivierung, der davon ausgeht, dass Verhaltensauffälligkeiten kein einheitliches Phänomen darstellen, sondern je nach Art, Situation und individuellen Bedingungen unterschiedliche Ursachen und Bedeutungen haben können (vgl. Markowetz 1996, 38). Der Fokus der Körperlichen Aktivierung liegt auf Problemen der Stimulation und Reizverarbeitung, Bewegungsmangel sowie Kommunikationsschwierigkeiten als Einflussfaktoren im Entstehungsprozess von Verhaltensauffälligkeiten (vgl. ebd.). Nach diesem Verständnis weisen problematische Verhaltensweisen auf einen Mangel an entwickelter Handlungskompetenz, Bewegung, Stimulation, kognitiver und kommunikativer Fähigkeiten hin, die durch entsprechende Handlungs- und Beschäftigungsangebote gefördert werden sollen, um so indirekt das innere Gleichgewicht und Wohlbefinden, Zufriedenheit und Ausgeglichenheit allgemein zu unterstützen (vgl. ebd., 45). Grundannahme ist dabei, „daß sinnstiftende und den Bedürfnissen des Subjekts gerecht werdende ‚körperliche Belastungen‘ homöostatische Funktionen übernehmen können, da sie elementarsten menschlichen Bedürfnissen nachkommen, intensive Stimulationen bringen und positiven Einfluß auf neurobiologische Prozesse im zentralnervösen Bereich haben“ (ebd., 43 f.). Konkrete Handlungsvorschläge wurden dabei im Rahmen des „Farm-Projekts“ (Markowetz 2003; Nöbner und Klauß 1997; Pluschek und Allespach-Vokuhl 2007) entwickelt und erprobt.

Stresstheoretisch bzw. homöostatisch orientierten Ansätzen nehmen die Person mit Verhaltensauffälligkeiten nicht isoliert in den Blick, sondern hinterfragen die Lebenssituation, vorhandene (und fehlende) Lern- und Beschäftigungsangebote sowie die Gestaltung von Interaktionssituationen daraufhin kritisch, inwieweit sie den individuellen Bedürfnissen der Person entsprechen. Die beschriebenen Erklärungs- und Handlungsansätze erweisen sich damit für pädagogisches Handeln und lebensweltbezogene Maßnahmen als anschlussfähig, auch wenn sie die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten aus einem begrenzten Blickwinkel heraus erklären.

Die beschriebenen Erklärungs- und Handlungsansätze unterscheiden sich in ihren spezifischen theoretischen Bezügen und damit verbunden auch in ihrer besonderen Perspektive auf Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung: Sie nehmen jeweils bestimmte Aspekte, wie zum Beispiel Lernprozesse, Beziehungsdynamiken, Kommunikationsschwierigkeiten, gesellschaftskritische und entwicklungspsychologische Aspekte oder auch die Lebensbedingungen besonders in den Blick und lassen andere Aspekte in den Hintergrund treten.

Einen übergreifenden Ansatz zur Einordnung von Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung entwickelt Klauß (2000; 2003b; 2006) aus einer dezidiert pädagogischen Perspektive heraus. Er kann als integrativer Ansatz verstanden werden, der Erklärungsansätze zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten aus den vorhergehenden Ansätze implizit mit einschließt und selbst für verschiedene Handlungskonzepte anschlussfähig ist.

Klauß versteht Verhaltensauffälligkeiten, wie jedes andere Verhalten auch, als entwickelte Kompetenz: „Sog. Verhaltensauffälligkeiten sind menschliche Handlungsmöglichkeiten, die wir im Prinzip selbst auch kennen. Es ist deshalb prinzipiell nachvollziehbar, weshalb sich Menschen dazu entscheiden. Sie unterscheiden sich allerdings durch ihre Ausprägung, das heißt durch ihre Intensität und Häufigkeit, vor allem aber durch ihre Variabilität und damit durch das ihnen zu Grunde liegende Ausmaß an Bildung“ (Klauß 2000, 76). Zur Einordnung von Verhaltensauffälligkeiten greift Klauß auf das „Modell der Lebensformen“ (Haisch 1995; 2011) zurück, das sich an den sensomotorischen Entwicklungsphasen Piagets orientiert. Entwicklung wird im Rahmen dieses Modells als zweidimensionaler Prozess verstanden, zum einen als vertikales Voranschreiten von einer Entwicklungsstufe zur nächsten, zum anderen als horizontal verlaufender Prozess einer Ausdifferenzierung der Handlungsmöglichkeiten auf der jeweiligen Stufe (vgl. Haisch 1988, 14 f., zit. n. Klauß 2000, 76).

Haisch verwendet dabei den Begriff der Lebensform, um darauf zu verweisen, dass die in den jeweiligen Entwicklungsphasen dominierenden Aspekte des Lebens und Lernens lebenslang ihre Bedeutung behalten (vgl. ebd., 77). Die einzelnen Lebensformen und ihre Bedeutung für einen verstehenden Zugang zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten werden im Folgenden überblicksartig dargestellt:

Vegetatives Leben und erbkoordinierte Bewegung: Organisch begründete Bedürfnisse

Bildung bedeutet im Bereich organisch begründeter Bedürfnisse im Wesentlichen Pflege, die soziale Aspekte mit einschließt. Ungebildete und unbefriedigte organisch begründete Bedürfnisse können dabei mit Verhaltensauffälligkeiten in Zusammenhang stehen: zum einen direkt, weil sie Menschen dazu veranlassen können, Unwohlsein oder Schmerzen mit aggressivem, selbstverletzendem oder sozialem Rückzug zu begegnen, zum anderen indirekt, weil sie die Einstellung zu anderen Personen belasten können, wenn die eigenen Bedürfnisse nicht verstanden oder berücksichtigt werden (vgl. ebd., 77 ff.)

Erregungsgeleitete Selbstbewegung: Lebensform Selbstbewegung

In dieser Lebensform steht die Selbstbewegung um der Bewegung willen im Mittelpunkt, die ein Vertrautwerden mit Bewegungsmöglichkeiten, Bewegungsgefühl und Körperschema beinhaltet. Bildung bedeutet in diesem Zusammenhang die Entwicklung unterschiedlicher und vielfältiger Formen der Bewegung durch äußere Anregung. Verhaltensauffälligkeiten können entstehen, dass Menschen auf ihre selbstgefundenen Bewegungsmöglichkeiten zurückgeworfen bleiben und die anregende Wirkung nur durch eine Steigerung der Intensität oder Häufigkeit erhalten können (vgl. ebd., 80 ff.).

Effektgeleitete Betätigung: Lebensform effektgeleitete Betätigung

Menschen lernen angenehme Effekte durch eigene Aktivität und Handlungen zu reproduzieren, werden mit den Effekten vertraut und bilden Vorlieben aus. Fehlen Anregungen durch gemeinsame Aktivitäten mit anderen Menschen, bleibt wiederum nur eine Steigerung der selbstgefundenen Möglichkei-

ten zur Erzeugung von Effekten. Darüber hinaus können sich keine Vorlieben zu Dingen und anderen Personen entwickeln (vgl. ebd., 82 ff.).

Gewohnheitsgeleitete Betätigung: Lebensform Gewohnheit

Im Rahmen der gewohnheitsorientierten Betätigung entwickelt der Mensch Vorlieben und eignet sich, auch durch eine Orientierung an anderen, Fertigkeiten an, um diesen Vorlieben nachgehen zu können. Verhaltensauffälligkeiten in Form von appellativen, demonstrativen oder submissiven Durchsetzungsstrategien können als Hinweis verstanden werden, dass die Person keine anderen kooperativen Formen entwickelt oder die Erfahrung gemacht hat, damit nicht zur Geltung zu kommen (vgl. ebd., 89 ff.).

Darstellungs- und modellgeleitete Betätigung: Lebensform Gestaltung

Auf der Grundlage von Gewohnheiten und Routinen und dem Ausprobieren unterschiedlicher Dinge entwickeln sich ein persönlicher Stil und eine eigene Identität. Ohne Anregung von außen und Freiräume zum Experimentieren bleibt nur die Möglichkeit, eigene individuelle Eigenarten zu demonstrieren und durchzusetzen (vgl. ebd., 92 ff.).

Mitteilungs- und erfahrungsgeleitetes Handeln: Lebensform Mitteilung, Kommunikation, Kognition

Kommunikative Möglichkeiten erleichtern den Aufbau von Beziehungen, die Möglichkeit, eigene Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen und die Ausbildung eines realistischen Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls. Aggressive Verhaltensauffälligkeiten können in diesem Zusammenhang beispielsweise als selbstgefundene Möglichkeit zur Aufrechterhaltung des eigenen Selbstwerts verstanden werden (vgl. ebd., 95).

Pädagogische Maßnahmen setzen an einem Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten als Bildungsproblem in den unterschiedlichen Lebensformen an und orientieren sich an den darin zum Ausdruck kommenden Bildungsbedürfnissen einer Person. Vor diesem Hintergrund sind vielfältige Handlungsmaßnahmen und Anschlussmöglichkeiten an bestehende Förder- und Therapiekonzepte denkbar, die zur Bildung im Sinne einer Erweiterung der Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten in den verschiedenen Bereichen beitragen.

Die Bedeutung von Erklärungs- und Handlungskonzepten für professionelles Handeln soll abschließend differenzierter eingeordnet werden. Wie im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Begriff pädagogischer Professionalität herausgearbeitet wurde⁵⁴, führt ein linear gedachtes Anwendungsverhältnis zwischen fachwissenschaftlichen Inhalten und Konzepten, die in der Ausbildung erworben werden, und dem späteren professionellen Handeln zu einer technologisierenden Verkürzung des Professionalitätsbegriffs (vgl. Terhart 1992; Wimmer 1996) und einer Ausblendung professionsbezogener und institutioneller Einflüsse auf den Professionalisierungsprozess (vgl. Dewe et al. 1992a; Helsper 2008; Radtke et al. 1996). Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass auch das dar-

⁵⁴ Vgl. Kap. 2.1

gestellte wissenschaftliche und konzeptionelle Wissen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung nicht in originärer Form im professionellen Handeln der Praxis ‚zur Anwendung‘ kommt, sondern durch die genannten andere Dimensionen überlagert wird.

Hierauf verweisen auch die Ergebnisse einer Studie zu heilpädagogischem Handeln im Umgang mit sozialen Konflikten bei Menschen mit geistiger Behinderung (Wüllenweber 2009b)⁵⁵, die die Relevanz von Alltagswissen, lebensstilgeprägten Haltungen und subjektiven Theorien, die sich auf Grundlage eigener berufsbiographischer Erfahrungen herausbilden, aufzeigen. Diese individuellen Wissensbestände der Mitarbeiter werden dabei zum Teil durch ‚lokale Theorien‘, verstanden als Wissensbestände, die sich in einzelnen Teams bzw. Einrichtungen herausbilden und einen handlungsleitenden Einfluss haben, überformt (vgl. Wüllenweber 2009a, 479). Gegenüber diesen individuellen und lokalen Theorien und Konzepten konstatiert Wüllenweber eine eher untergeordnete Rolle von fachwissenschaftlich fundierten Theorien und Konzepten. Diese entfalten seiner Bewertung der Ergebnisse nach im professionellen Handeln nur insoweit orientierende Wirkung, sofern sie mit den eigenen subjektiven Theorien kompatibel und damit integrierbar sind (vgl. Wüllenweber 2009b, 232 ff.). Die Ergebnisse Wüllenwebers weisen damit in Richtung des beschriebenen Professionalisierungsansatzes, wobei einschränkend festzustellen ist, dass sich eine differenzierte Erfassung der unterschiedlichen Wissens- und Theorieanteile, ihrer Ursprünge und wechselseitigen Verknüpfungen forschungsmethodisch als schwierig erweist. Darüber hinaus ist Professionswissen als ‚tacit knowledge‘ (Gruber 2001) einzuordnen, so dass das Verhältnis von explizierbarem Professionswissen und tatsächlichem Professionshandeln bislang unzureichend geklärt ist und hohe Anforderungen an einen forschungsmethodischen Zugang stellt.⁵⁶

3.1.4 Empirischer Forschungsstand

Die im Folgenden dargestellten Forschungsergebnisse beziehen sich auf empirische Studien zu Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung im Schulbereich. Neben allgemeinen Hinweisen zur Bedeutung des Themas an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘, den unterschiedlichen Formen von Verhaltensauffälligkeiten und einer genaueren Charakterisierung der Schülergruppen, die auffälliges Verhalten zeigen, liegt der Schwerpunkt des Forschungsüberblicks auf Ergebnissen, die Hinweise darauf geben, wie Verhaltensauffälligkeiten von den Lehrkräften wahrgenommen und eingeordnet werden, welche Anforderungen damit für sie ver-

⁵⁵ Wüllenweber charakterisiert soziale Konflikte als „Gegensätzlichkeit von Interessen und Wünschen zwischen (mindestens) zwei Menschen. Treten soziale Konflikte offen hervor, so können sie sich als Streit, Auseinandersetzung oder sogar als Kampf repräsentieren“ (Wüllenweber 2003, 4). Damit sind soziale Konflikte nicht gleichbedeutend mit Verhaltensauffälligkeiten, können sich aber eskalierend zuspitzen und dann mit problematischen Verhaltensweisen einhergehen (vgl. ebd., 5). Die Ergebnisse beziehen sich damit im engeren Sinne nicht auf den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, geben aber Hinweise darauf, wie Mitarbeiter mit herausfordernden Situationen umgehen und welche Bedeutung fachlichen Handlungskonzepten dabei zukommt.

⁵⁶ Vgl. hierzu forschungsmethodische Überlegungen zur Erfassung sonderpädagogischer Kompetenzen und Beliefs im Kontext integrativer/inkluisiver Settings (Moser et al. 2010; Moser et al. 2011)

bunden sind und welche Handlungskonzepte im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten im Praxisfeld besonders bedeutsam sind.

Dworschak et al. (2012b) haben im Schuljahr 2009/10 eine umfangreiche Fragebogenerhebung in Bayern zur Schülerschaft im Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' in Bayern durchgeführt. Befragt wurden Lehrkräfte an 20 Schulen, die auf Grundlage einer geschichteten Clusterstichprobe nach den Kriterien Schulkonzeption, Regierungsbezirk und Siedlungsstruktur ausgewählt wurden. Die Daten wurden mittels eines überwiegend geschlossen gestalteten Schülerfragebogens erhoben. Insgesamt konnten 1629 Fragebögen mit in die Auswertung einbezogen werden. Einer der Untersuchungsschwerpunkte bezog sich auf die Einschätzung des Schülerverhaltens auf Grundlage einer Verhaltensskala, die sich an dem Verhaltensfragebogen bei Entwicklungsstörungen (VFE) von Einfeld et al. (2007) orientiert. Berücksichtigt wurden Subskalen zu Angst, Depression, Hyperaktivität, Autismus, Psychosen sowie dissoziales Verhalten, die mit einer unterschiedlich großen Anzahl von Items abgefragt wurden (vgl. Dworschak et al. 2012a, 152 ff). Bei der Einordnung der folgenden Ergebnisse muss allerdings berücksichtigt werden, dass sich die Angaben der Lehrkräfte zum Verhalten ihrer Schüler auf vorgegebene Items bezieht und die Einschätzung des Verhaltens als auffällig bzw. nicht auffällig erst nachträglich im Rahmen der Auswertung – und nicht durch die Lehrkräfte selbst – erfolgte (vgl. ebd., 162).

Auf Grundlage der einbezogenen Daten (n=1440) kann ein Anteil von 52% der Schüler mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' ermittelt werden, der eine ausgeprägte Problematik im Bereich des Verhaltens und der Emotionen zeigt (vgl. ebd., 155). Dabei sind die Phänomene Angst, Depression, Autismus und dissoziales Verhalten in ähnlicher Ausprägung repräsentiert. Im Hinblick auf den Bereich Psychosen zeigt sich eine geringere, bezogen auf Hyperaktivität eine deutlich höhere Ausprägung (vgl. ebd., 157). Darüber hinaus verweisen die Auswertungsergebnisse auf einen kontinuierlichen Zuwachs der Verhaltensproblemwerte mit zunehmendem Schweregrad der geistigen Behinderung der Schüler (vgl. ebd., 160).

Meyer (2000) hat eine empirische Studie vorgelegt, die sich fokussiert mit Ängsten bei Schülern mit geistiger Behinderung beschäftigt. Die Untersuchung wurde in zwei Schulen für Geistigbehinderte in Nordrhein-Westfalen anhand eines geschlossenen Fragebogens, der von den Lehrkräften für jeden ihrer Schüler⁵⁷ bearbeitet wurde (n=120), durchgeführt (vgl. ebd., 172 f.). Nach Einschätzung der Lehrkräfte weisen ca. 38% der Schüler eine starke Angstneigung bzw. Angstbereitschaft auf (vgl. ebd., 174). Intensive Angstzustände äußern sich bei den Schülern (n=44) dabei häufig in Form von Schreien und Weinen (ca. 83%) sowie in Flucht- und Verweigerungsverhalten (78%). Ca. 30% der Schüler suchen in diesen Situationen die körperliche Nähe der Lehrkraft (ca. 30%). Darüber hinaus werden bei ca. 15% der Schüler auch aggressive Verhaltensweisen, bei ca. 7% selbstverletzendes Verhalten beobachtet (vgl. ebd., 176 f.).

⁵⁷ Nicht einbezogen wurden dabei Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung, begründet durch die erschwerte Identifizierung von Angstzuständen bei diesem Personenkreis.

Grundsätzlich zeigt sich ein statistisch signifikanter, wenn auch geringer Zusammenhang zwischen der Angstbereitschaft und der Fähigkeit, eigene emotionale Befindlichkeiten verbalisieren zu können (vgl. ebd., 175). In diesen Fällen sind die Lehrkräfte auch mit ihren Bemühungen erfolgreicher, die Ängste der Schüler aufzufangen, da diese in der Regel auf der verbalsprachlichen Ebene angesiedelt sind. „75% von ihnen geben an, dass sie die Schüler durch beruhigenden, tröstenden Zuspruch oder gelegentlich auch durch logische Erklärungen zu beruhigen versuchen, 25% nennen verbale Beruhigungen verbunden mit gleichzeitigem Körperkontakt wie Streicheln oder in den Arm nehmen“ (ebd., 177).

Grüning (2005) hat eine quantitativ ausgerichtete Befragung von Lehrkräften an Schulen für geistig Behinderte in Brandenburg durchgeführt. Die Datenerhebung zum Verhaltensbereich erfolgte auf Grundlage geschlossener Fragen zu 25 Items, die zum Teil pädagogisch ausgerichtet formuliert, zum Teil an psychiatrischen Kategorien orientiert waren (vgl. ebd., 97 f.). Auf der Grundlage der Einschätzung der Lehrkräfte ermittelt Grüning einen Anteil von 40% aller einbezogenen Schüler (n=979), die auffälliges Verhalten zeigen. Anhand der erfragten Daten kann auch der Personenkreis, den die Lehrkräfte als verhaltensauffällig beschreiben, genauer charakterisiert werden. Hierzu zählen 43% der nicht oder wenig sprechenden Schüler. Dieser Personenkreis ist damit gegenüber Schülern mit verbalsprachlichen Fähigkeiten überrepräsentiert (vgl. ebd., 99). Darüber hinaus ergibt die Auswertung einen signifikanten Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und der Lebenssituation der Schüler. Danach zeigen Kinder und Jugendliche, die teilweise oder vollständig familiengelöst leben, signifikant häufiger Verhaltensauffälligkeiten als solche, die in Familien leben (vgl. ebd.). 16,4% der untersuchten Schüler (n=977) sind erst nach einem Wechsel aus Förderschulen für Lernbehinderte an die Schulen für Geistigbehinderte gewechselt. Die Angaben der Lehrer ergeben darüber hinaus einen Anteil von 59% dieses Personenkreises, der nach ihrer Einschätzung Auffälligkeiten im Verhalten zeigt. Der Anteil liegt damit tendenziell über dem Mittelwert des Auftretens von Verhaltensauffälligkeiten bei den einbezogenen Schülern mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' (vgl. ebd., 100).

Im Rahmen einer Subuntersuchung (Ullrich 2003, zit. n. Grüning 2005, 98) anhand einer weiteren Stichprobe (n=329) wurden mit Hilfe eines geschlossenen Fragebogens 41 Lehrkräften an Schulen für Geistigbehinderte zu Formen auffälligen Verhaltens bei Schülern ihrer Klasse befragt. Auf der Grundlage der Ergebnisse kann folgende Rangliste von Erscheinungsformen auffälligen Verhaltens nach Einschätzung der Lehrkräfte ermittelt werden:

- Aggression gegen andere Personen und Gegenstände: 12,8%
- Stimmungsschwankungen aus unerklärlichem Anlass: 11,9%
- Aufdringlichkeit und vereinnahmendes Verhalten: 9,7%
- Arbeitsunlust und Arbeitsverweigerung: 9,4%
- Hyperaktivität: 8,8%
- Stereotypen: 8,5%

- SVV: 7,3%
- Wut: 6,7%
- Lügen: 6,1%
- Aufsässiges Verhalten: 6,1%

(vgl. Grüning 2005, 98)

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte vor allem externalisierendes Verhalten in Form von Aggressionen gegenüber anderen Personen und Gegenständen als dominante Form von Verhaltensauffälligkeiten angeben. Grüning vermutet, dass internalisierende Erscheinungsformen als weniger bedrohlich und somit als weniger auffällig erkannt werden (vgl. ebd., 100).

Solche das Lernen, den Unterricht und die Gemeinschaft beeinträchtigenden Verhaltensweisen, die für die Lehrkräfte im Vordergrund stehen, dokumentieren sich in vergleichbarer Form auch in der Fragebogenuntersuchung von Theunissen und Schirbort (2004), die 2001 als Vollerhebung an allen öffentlichen Schulen für Geistigbehinderte in Sachsen-Anhalt durchgeführt wurde. Die Befragung erfolgte schriftlich auf Grundlage eines Schülerfragebogens. Verhaltensauffälligkeiten sollten dabei anhand vorgegebener Antwortkategorien und anhand einer vierstufigen Skala in ihrer Intensität eingeordnet werden.

Auch in dieser Studie werden von den Lehrkräften Auffälligkeiten im Arbeits- und Leistungsbereich (mangelnde Ausdauer, mangelnde Konzentration, Arbeitsunlust, Arbeitsverweigerung und Schule schwänzen) als besonders häufig (für weit über die Hälfte der Schüler) genannt (vgl. ebd., 137). Theunissen und Schirbort folgern aus den Ergebnissen, dass dem Arbeits- und Leistungsbereich aus Sicht der befragten Lehrerschaft eine besondere Bedeutung zukommt, so dass hier auch schon leichtere Formen auffälligen Verhaltens stärker als ‚Normabweichung‘ bewertet werden (vgl. ebd., 141). Auffälligkeiten in Form selbstverletzendes Verhaltensweisen werden dabei mit 11,4% vergleichsweise selten angegeben (vgl. ebd., 137). Im Hinblick auf die Interpretation der Ergebnisse ist einschränkend festzustellen, dass die befragten Lehrkräfte ihre Schüler nach vorgegebenen Antwortkategorien möglicher Formen von Verhaltensauffälligkeiten einordneten. Ungeklärt bleibt dabei die Frage, ob sie Auffälligkeiten im Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler auch bei einer offen angelegten Befragung unter den Begriff Verhaltensauffälligkeiten subsumiert hätten. Als besonders belastend werden Aggressivität, Hyperaktivität, Schreien und respektloses Verhalten sowie Autoaggressionen bewertet.

Insgesamt bezeichneten 200 der 220 befragten Lehrer mindestens einen Schüler der Klasse als verhaltensauffällig, was einem Anteil von ca. 40% der erfassten Schüler entspricht (vgl. ebd., 136). Die Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten steigt dabei, der Einschätzung der Lehrer folgend, mit zunehmendem Assistenzbedarf, mit abnehmender lautsprachlicher Kommunikationsfähigkeit sowie mit zunehmendem Alter bzw. höherer Klassenstufe. Ausgenommen sind dabei psychische Störungen mit

besonderer psychiatrischer Relevanz sowie bestimmte Formen selbstverletzenden Verhaltens⁵⁸ (vgl. ebd., 138). Theunissen und Schirbort weisen dabei darauf hin, dass die Zunahme des Anteils von Verhaltensauffälligkeiten in höheren Klassenstufen unter Umständen auch durch die Einstellungs- und Beurteilungskriterien der Lehrkräfte, z. B. bezogen auf die Pubertätsentwicklung, beeinflusst sein kann (vgl. ebd.).

Die Lehrkräfte geben darüber hinaus an, dass kaum adäquate Unterstützungs- und Hilfsangebote für den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten zur Verfügung stehen. In dieser Hinsicht bewerten sie die Zusammenarbeit im Klassenteam als besonders positiv. Einen besonderen Bedarf sehen sie im Bereich kollegialer interner Unterstützung als auch externer Supervision und Fachberatung (vgl. ebd., 141).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine Studie Ostermanns (1999), der in einer explorativen Studie Lehrer an Schulen für Geistigbehinderte und Körperbehinderte und Studierende der Sonderpädagogik befragte. Anhand einer Symptomliste sollen die Teilnehmer Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten charakterisieren. Die Ergebnisse der verschiedenen Informantengruppen fielen ähnlich aus: In Gemeinschaft problematische, externalisierende Symptome (Trotzreaktionen, Wutausbrüche, motorische Unruhe etc.) werden höher bewertet als ungünstige, internalisierende Erlebenszustände und Einstellungen (allgemeine Unsicherheit, Ängstlichkeit etc.) (vgl. ebd., 66). Pädagogen beider Schulformen schreiben Schülern, bei denen sie eine Verhaltensstörung wahrnehmen, vor allem und gleichermaßen häufig Aufmerksamkeitsdefizite und gruppenwidriges Verhalten (Wutausbrüche, aggressives Verhalten gegen andere, Trotzreaktionen etc.) zu (vgl. ebd., 68). Gegenüber diesen Merkmalen, die auch bei Schülern *ohne* eine Behinderung mit dem Erscheinungsbild ‚Verhaltensstörung‘ verbunden werden, rangieren Items, die häufig als ‚typische Störungen‘ bei Menschen mit geistiger Behinderung bezeichnet werden (Stereotypien, selbstverletzendes Verhalten usw.), eher an nachgeordneter Position.

Ergänzend soll in diesem Zusammenhang auf weitere Ergebnisse der bereits angeführten Befragung in Schulen für geistig Behinderte und anderen außerschulischen Einrichtungen der Behindertenhilfe durch Brinkmann et al. (2001) verwiesen werden.⁵⁹ Die Mitarbeiter wurden dabei unter anderem zu ihren Handlungs- und Fördermaßnahmen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten befragt. Hier zeigt sich ein hoher Anteil isolierender Maßnahmen, die Brinkmann et al. als Ausdruck der Hilflosigkeit der Mitarbeiter deuten, da die Maßnahmen vielfach reaktiv und auf eine möglichst schnelle Veränderung der Situation orientiert eingesetzt werden (ebd., 31 f.). Auch die langfristige Wirksamkeit der meisten Maßnahmen wird von den befragten Mitarbeitern eher pessimistisch eingeschätzt. Darüber hinaus zeigt sich, dass in vielen Fällen keine geeigneten Unterstützungskonzepte für die Mitarbeiter zur Verfügung stehen oder etabliert sind. Nur in der Hälfte der Fälle finden regelmäßige Fallbesprechungen innerhalb der Teams statt (vgl. ebd., 32).

⁵⁸ Die Ergebnisse beziehen sich hierbei nur auf Essstörungen und Kopfschlagen (vgl. Theunissen und Schirbort 2004, 138).

⁵⁹ Vgl. auch Kap. 3.1.2

Darüber hinaus liegen Studien vor, die sich fokussiert mit Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung beschäftigen. Angeführt werden sollen in diesem Zusammenhang ausgewählte Ergebnisse der Fragebogenerhebung des Forschungsprojekts BisB zur „Bildungsrealität von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung“ (Klauß et al. 2005) in Baden-Württemberg. Im Rahmen der Auswertung wurde unter anderem betrachtet, welche Verhaltensweisen von den Teammitgliedern bzw. Eltern bei den Schülern wahrgenommen werden, und welcher Unterstützungsbedarf aus ihrer Perspektive damit verknüpft ist (vgl. Janz 2007c, 33). Im Rahmen der offen angelegten Personenbeschreibung zu jeweils zwei Schülern der Klasse, die die Teammitglieder als charakteristisch für den Personenkreis von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung betrachten, werden Verhaltensauffälligkeiten gegenüber Diagnosen, Defiziten und Kompetenzen nur bei 8% der Schüler als Beschreibungsmerkmal angegeben. Verhaltensauffälligkeiten dominieren das Schülerbild bei den Lehrkräften, Therapeuten und Eltern offensichtlich nicht (vgl. ebd., 34).

Gleichzeitig kommt im Rahmen der Einschätzung des Hilfe- und Unterstützungsbedarfs der Schülergruppe zum Ausdruck, dass das Thema Verhaltensauffälligkeiten für die befragten Personen durchaus Relevanz für professionelles Handeln besitzt: So wird für mehr als die Hälfte der Schüler angegeben, dass sie immer einen Hilfebedarf im Hinblick auf das Einhalten von Regeln (56,4%) haben. Einem Drittel der Schüler (34,2%) wird laut Einschätzung des Klassenteams immer einen Hilfebedarf bezogen auf die Teilnahme an Gruppen trotz schwieriger Verhaltensweisen zugesprochen. Der Anteil der Schüler mit permanentem Unterstützungsbedarf aufgrund möglicher selbstverletzender Verhaltensweisen liegt bei 16,5%, wegen autistischen Verhaltens bei 15,7%. Fremdgefährdung wird immerhin noch für 10,5% der Schüler angezeigt (vgl. ebd.; auch Klauß et al. 2005, 106).

Dabei wird der Hilfebedarf in manchen Bereichen von den befragten Personengruppen durchaus unterschiedlich bewertet. Beispielsweise schätzen Eltern den Hilfebedarf, den die Kinder und Jugendlichen immer im Hinblick auf selbstverletzende oder fremdgefährdende Verhaltensweisen haben, höher ein als die befragten Sonderpädagogen (vgl. Janz und Klauß 2007, 46). Die Autoren vermuten dabei, dass Unterschiede zwischen familiärem und schulischem Kontext einen Einfluss auf die Einschätzung haben, zum anderen auch professionsspezifische Aspekte zum Tragen kommen. Bei den Sonderpädagogen sind vor dem Hintergrund ihrer Ausbildung eine stärker kompetenzorientierte Perspektive und ein engeres begriffliches Verständnis von selbst- und fremdgefährdendem Verhalten zu vermuten (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf selbstverletzende Verhaltensweisen (SVV) zeigt sich zudem, dass Lehrkräfte dieses Verhalten durchaus in einen kommunikationsbezogenen Kontext einordnen. Allerdings werden selbstverletzende Verhaltensweisen, die als Mitteilung interpretiert werden, überwiegend als Ausdruck eines allgemeinen Unwohlseins verstanden, wesentlich seltener als negative Stellungnahme zu einem Angebot und fast nie als Ausdruck eines positiven Wunsches (vgl. Klauß et al. 2005, 134).

Schulz (2011) hat in Nordrhein-Westfalen eine Befragung von Lehrkräften an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ zu ihrer Wahrnehmung von Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass keine allgemein gültige Deutung von Verhaltensauffälligkeiten existiert und die Einordnung der Verhaltensweisen jeweils individuell durch die Lehrkräfte vorgenommen wird. Darüber hinaus charakterisiert Schulz auf Grundlage der Ergebnisse die Bewertung von Verhaltensauffälligkeiten als stufenförmig verlaufenden Prozess, der im Alltag sehr schnell und unreflektiert abläuft: „Zunächst wird beurteilt, ob eine Verhaltensweise als auffällig anzusehen ist. Wenn dies bejaht wird, folgt die Entscheidung, ob diese Auffälligkeit als positiv oder negativ zu konnotieren ist. Dann wird erörtert, ob diese Verhaltensauffälligkeit für den Lehrer (also den Wahrnehmenden und Deutenden) problematisch, schwierig oder herausfordernd ist. Abschließend beurteilt der deutende und bewertende Lehrer die eigenen Handlungsoptionen“ (ebd., 298).

Darüber hinaus führt Schulz anhand der Ergebnisse der Befragung verschiedene Handlungsmaßnahmen auf, auf die die Lehrer im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten zurückgreifen. Hierzu zählen präventive Maßnahmen auf methodischer, didaktischer sowie sozialpsychologischer Ebene, interven-tive Maßnahmen, die vor allem im Bereich der kognitiven Lern- und Verhaltenspsychologie angesiedelt sind sowie reaktive Maßnahmen, die die Lehrkräfte häufig selbst als problematisch oder gewalttätig einordnen (vgl. ebd., 299).

Ulbrich et al. (2006) haben eine bundesweite Fragebogenuntersuchung an allen Sonderschulen durch, an denen auch schwerstmehrfachbehinderte Schüler beschult werden, durchgeführt. Im Rahmen der Studie wurde unter anderem danach gefragt, ob an der jeweiligen Schule Kinder und Jugendliche unterrichtet werden, deren Betreuung und Unterrichtung als hoch problematisch eingeschätzt wird. Dabei geben 9,9% der Schulen an, keinen solchen Schüler zu haben, 90,1% hingegen zählen mindestens einen Schüler zu dieser Schülergruppe (vgl. ebd., 219). In Relation zur Gesamtschülerzahl macht dieser Anteil 14% der Schülerschaft aller antwortenden Schulen aus. Darüber hinaus wurden die Schulen gebeten, genauer zu charakterisieren, worin sie die angegebene Problematik begründet sehen. Mehrfachnennungen waren dabei möglich. Die Antworten verteilen sich prozentual wie folgt:

- Verhalten: 80%
- Gesundheit: 60%
- Pflegeaufwand: 54%
- Beaufsichtigung: 53%
- Familie: 45%
- Kommunikation/Sprache: 41%
- Ökonomische Sorgen: 20%
- Sonstiges: 17%

(vgl. ebd., 220)

Im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten sehen die meisten Schulen darüber hinaus auch den größten Handlungsbedarf, nämlich 56,1% der Befragten (vgl. ebd., 221). Ulbrich et al. schlussfolgern aus diesen Ergebnissen, dass die Auskunftspersonen an den Schulen „dann von hoch problematischen Unterrichts- und Betreuungssituationen [sprechen], wenn sie eine individuell angemessene – mithin menschenwürdige – Entwicklungsförderung und Lebensbegleitung der ihnen Anvertrauten gefährdet, zusammenbrechend oder bereits nicht mehr vorhanden sehen“ (vgl. ebd., 222). Dabei spielt die wahrgenommene Heterogenität der Schülerschaft eine bedeutende Rolle, die dadurch erklärt wird, dass die Schulen „Schüler aufnehmen (müssen), die nicht unbedingt als geistig behindert zu diagnostizieren sind, die aber in keiner anderen Schulform Halt gefunden haben“ (ebd.), beispielsweise Schüler mit zusätzlichen Verhaltensauffälligkeiten oder Sprachbarrieren.⁶⁰

Den Personenkreis von Schülern, auf den in diesem Zusammenhang Bezug genommen wird, bezeichnet Franz (2008) als „Grenzgänger“. Entlang der Schulprogramme von Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ in Nordrhein-Westfalen rekonstruierte er, wie der mit diesem Begriff umschriebene Personenkreis aus Perspektive der Schulen charakterisiert wird.⁶¹ Dabei handelt es um kognitiv leistungsstarke, in ihrer Mobilität nicht eingeschränkte Schüler, die sich von ihrem äußeren Erscheinungsbild von der herkömmlichen Schülerschaft der Schulform abheben und sich auch selbst von den anderen Schülern abgrenzen. Sie werden häufig nach einer belasteten Schullaufbahn und vielen Wechseln an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ aufgenommen. Darüber hinaus befinden sie sich häufig aufgrund einer sozio-familiäre bzw. teilweise kulturellen Problematik in einer belasteten Lebenssituation. Besondere pädagogische Bedarfe ergeben sich aufgrund des problematischen Verhaltens im emotionalen und sozialen Bereich und im Bereich der Identitätsförderung. Die hier beschriebene Schülergruppe stellt gerade bezogen auf gruppenspezifische Prozesse gesteigerte Anforderungen an die Lehrkräfte. Vor dem Hintergrund der charakterisierten Problematik verweisen die Schulen auch auf eine ungewisse nachschulische Perspektiven für diesen Personenkreis (vgl. ebd., 166 f.).

Franz stellt fest, dass nicht alle Kriterien in jedem Fall zutreffen müssen, „um im System Förderschule als *Grenzgänger* zu gelten, zumal die Beschreibungsversuche und Charakteristika hier aus dem Blickwinkel der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ und in Relation zu der traditionellen Schülerschaft dieser Schulform gesehen werden müssen [Hervorh. im Orig.]“ (ebd., 167).

⁶⁰ Vgl. hierzu auch eine etwas ältere Untersuchung für das Schuljahr 1995/96, die Holtz und Nassal (1999) in Form einer bundesweiten Fragebogenerhebung an Schulen für Geistigbehinderte durchgeführt haben. Die befragten Schulleitungen geben dabei sowohl einen steigenden Anteil von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung (vgl. ebd., 94 f.) als auch von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten (ca. 39%) (vgl. ebd., 97) an.

⁶¹ Es sei explizit darauf hingewiesen, dass es sich dabei nicht um belastbare Daten zur Schülerschaft in einem repräsentativen Sinne handelt. Vielmehr geben die genannten Aspekte Hinweise darauf, welchen professionellen Anforderungen sich die Schulen im Hinblick auf den angesprochenen Personenkreis gegenüber sehen.

Die skizzierten empirischen Untersuchungen zu Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' zeigen, dass Verhaltensauffälligkeiten nicht nur quantitativ begründet ein relevantes Thema für Lehrkräfte in dieser Schulform darstellt. Der dominierende Anteil externalisierender Formen von Verhaltensauffälligkeiten in den Einschätzungen der Lehrkräfte verweist darauf, dass diese mit besonderen Anforderungen und Belastungen verbunden sind und dadurch stärker als internalisierende Formen in den Blick geraten. Darüber hinaus zeigen die Studien, dass Verhaltensauffälligkeiten auch in Zusammenhang mit bestimmten Schülergruppen zu einem Thema für die Schulen mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' und Lehrkräfte werden, beispielsweise in Zusammenhang mit leistungsstarken Schülern, die nach Einschätzung der Schulen durch schulische Selektionsprozesse an die Schule kommen und sich von der sonstigen Schülerschaft in dieser Schulform abheben. Es ist zu vermuten, dass sich die Erscheinungsformen von Verhaltensauffälligkeiten auch qualitativ von denen anderer Schülergruppen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt 'Geistiger Entwicklung' unterscheiden. Hinweise darauf geben die Ergebnisse der Studie von Ostermann (1999) sowie Theunissen und Schirbort (2004). Aufgrund der quantitativen Ausrichtung des überwiegenden Anteils der Studien, die in der Regel Fragebögen mit vorgegebenen Items zur Charakterisierung des Verhaltens nutzen, sind diese jedoch als vorläufig einzuordnen. Offen bleibt auch, ob es sich um tatsächliche Veränderungen in der Schülerschaft dieser Schulform handelt, die zu einem höheren Anteil von leistungsstarken Schülern mit problematischen Verhaltensweisen führt.

3.2 Professionelle Anforderungen und Unterstützungskonzepte im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten

3.2.1 Professionelle Anforderungen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und Krisen

„Mit auffälligem Verhalten gekoppelte Krisensituationen sind [...] kein individuelles Phänomen, sie betreffen nicht nur die Menschen mit geistiger Behinderung, die als auffallend bezeichnetes Verhalten zeigen, sondern auch Betreuer und Lehrer, andere Mitschüler oder Mitbewohner. Sie können Situationen sprengen und vorgesehene Abläufe im Unterricht oder in der Wohngruppe verunmöglichen, vertraute Ordnungen und Normalitäten ins Wanken bringen“ (Dederich et al. 1999, 476). Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung sind mit Anforderungen und Belastungen auf unterschiedlichen Ebenen verbunden, denen ich im Folgenden genauer nachgehen möchte. Dabei folge ich verschiedenen Dimensionen, die Heinrich (2007) exemplarisch für aggressive Verhaltensweisen beschreibt, die aber auch auf andere Formen von Verhaltensauffälligkeiten übertragen werden können. Internalisierende Formen problematischen Verhaltens nehmen dabei zum Teil eine Sonderstellung ein, auf die jeweils verwiesen wird.

Verhaltensauffälligkeiten belasten in der Regel soziale Interaktionen und Beziehungen nachhaltig. Zur Charakterisierung der sozialen Dynamik in Zusammenhang mit problematischen Verhaltensweisen wählt Heijkoop die Bezeichnung ‚Menschen mit festgefahrenen Verhaltensweisen‘. Das Attribut ‚festgefahren‘ bezieht sich dabei auf die Gesamtheit der Schwierigkeiten, in die nicht nur der betroffene Mensch selbst, sondern auch die Menschen seiner Umgebung häufig geraten (vgl. Heijkoop 2009, 15), wenn das auffällige Verhalten im Laufe der Zeit immer stärker in das Zentrum des sozialen Lebens rückt und im Gegenzug andere Aspekte, die soziale Beziehungen in ihrer Vielfalt ausmachen, in den Hintergrund treten. Durch die einseitige Fokussierung auf das auffällige Verhalten, seine Vermeidung, Verhinderung oder Kontrolle verengen sich die Handlungs- und Möglichkeitsräume aller Beteiligten zunehmend. Gerade bei externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten wird die Person aus Angst vor gewalttätigen Eskalationen häufig gemieden und gerät zunehmend in eine isolierte Position, die eine neue Quelle negativer Erfahrungen für sie darstellt (vgl. ebd., 29). „Am Ende wird beinahe jeder, der zum sozialen Netz des Menschen mit Behinderung gehört, in die nach unten gerichtete Spirale hineingezogen“ (ebd., 30). Die Verhaltensauffälligkeiten münden dabei unter Umständen in eine Krise des gesamten Lebensbereichs (vgl. Dieckmann et al. 2007, 20).

Die beschriebene Entwicklungstendenz ist mit weitreichenden negativen Auswirkungen auf die Aktivitäts- und Teilhabemöglichkeiten der Person mit Verhaltensauffälligkeiten verbunden: Sie wird nur noch eingeschränkt an Aktivitäten im sozialen Umfeld beteiligt, ihre Rolle im Lebensbereich verändert sich. Sind verschiedene Lebensbereiche durch die Verhaltensauffälligkeiten betroffen, verengt sich das Lebensumfeld der Person immer mehr, verbunden mit entsprechenden Konsequenzen für die Lebensqualität und die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen (vgl. ebd., 21). Vor dem Hintergrund der häufig belastenden Auswirkungen der Verhaltensauffälligkeiten auf das soziale Umfeld können Ausschlusstendenzen entstehen: „Mikrosysteme werden häufig dadurch wieder ‚ins Gleichgewicht‘ gebracht, dass derjenige, der sich herausfordernd verhält, das Setting verlässt (ausgeschlossen wird) und in ein anderes Setting wechselt“ (ebd.). Auf ähnliche Tendenzen im Schulbereich weist Dlugosch hin: Da Unterricht im Wesentlichen im sozialen Rahmen der Gruppe stattfindet und damit Affekt- und Verhaltenskompetenzen voraussetzt, die ein Mindestmaß an sozialem Zusammenhang ermöglichen, erweist sich gerade die Verhaltensebene als bedeutsam, wenn nicht sogar ausschlaggebend für die Konstitution bzw. den Zerfall eines pädagogischen Systems. Die Verhaltensebene wird damit auch zum wesentlichen Faktor für die Grenzziehung pädagogischer Zuständigkeit (vgl. Dlugosch 2002, 245). Aufgrund solcher institutionsinternen oder -übergreifenden Delegationsprozesse ist der Lebenslauf von Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten häufig durch Brüche und soziale Diskontinuitäten gekennzeichnet. Darüber hinaus ist die Person unter Umständen mit Etikettierungen und Stigmatisierungen durch das soziale Umfeld konfrontiert (vgl. Wüllenweber 2004, 257). Innerhalb der Institution eilt diesen Menschen oft ein Ruf als „Monster“ (vgl. Heinrich 2007, 19) oder ‚Problemschüler‘ voraus. Zudem sind Menschen mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten,

vor allem aus einer Überforderungssituation des sozialen Umfelds heraus, häufiger Adressat von offener oder verdeckter Gewalt (vgl. ebd., 20; Klauß 2003a, 130; Wüllenweber 2004, 258).

Auf gesellschaftlicher Ebene läuft der Personenkreis von Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten Gefahr, von strukturellen und konzeptionellen Entwicklungen innerhalb der Behindertenhilfe (z.B. Gemeinwesenorientierung, Individualisierung von Hilfen) ausgeschlossen zu bleiben (Dieckmann et al. 2007, 21). Die in diesem Zusammenhang durch Dieckmann et al. angeführten Beispiele für den Bereich außerschulischer Einrichtungen lassen sich dabei auch auf das Schulsystem übertragen. Hier sei exemplarisch auf bildungspolitische Tendenzen einer ‚halbierten Inklusion‘ im Zusammenhang mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (2008) verwiesen.⁶²

Die beschriebenen Tendenzen beziehen sich dabei vor allem auf externalisierende Formen von Verhaltensauffälligkeiten, weil diese für das soziale Umfeld angesichts des erfahrenen Kontrollverlusts, durch Situationen gewalttätiger Grenzverletzungen und Gefährdungen für die eigene Person oder anderer Personen zwangsläufig mit einem gesteigerten Handlungsdruck einhergehen und eine besondere ‚Herausforderung‘ darstellen. Aber auch internalisierte Verhaltensauffälligkeiten (sozialer Rückzug, Ängste, psychosomatische Symptomatiken etc.) haben mittel- und langfristig Auswirkungen für die Person, gerade dann, wenn der damit verknüpften Handlungsbedarf unbeachtet bleibt. So gehen letztendlich auch internalisierende Formen auffälligen Verhaltens mit einer Verarmung sozialer Beziehungen einher und haben entsprechende Auswirkungen auf die psychosozialen Entwicklungsbedingungen, Lern- und Teilhabemöglichkeiten. Hinzu tritt unter Umständen die Problematik, dass die Verhaltensweisen nicht als Symptome zugrunde liegender psychischer Erkrankungen, beispielsweise depressiver Störungen (vgl. Gaedt 1990; Theunissen 2005a), erkannt werden und sich angesichts fehlender therapeutischer Behandlungsangebote im Krankheitsverlauf unbemerkt zuspitzen. In diesem Zusammenhang sei auch darauf hingewiesen, dass Menschen mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten bzw. psychischen Störungen auf institutioneller Ebene häufig keine oder inadäquate pädagogisch-psychotherapeutische Angebote zur Verfügung stehen (Wüllenweber 2004, 253).⁶³ Vor dem Hintergrund der genannten Schwierigkeiten, die nicht nur Einzelpersonen, sondern Menschen mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten als umschriebenen Personenkreis betreffen, bezeichnet Wüllenweber „Verhaltensauffälligkeiten als soziales Problem“ (ebd., 251).

Auch Mitschüler oder andere Personen des sozialen Umfelds sind letztendlich nicht nur mit den problematischen Verhaltensweisen der Person an sich, zum Beispiel in Situationen akuter Eskalation, sondern auch mit ihren mittel- und langfristigen Auswirkungen konfrontiert. Aufgrund des Handlungsdrucks, der mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten verbunden ist, müssen aktuelle

⁶² So zählen Schüler mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten beispielsweise zu dem Personenkreis von Menschen mit sog. ‚schweren Behinderungen‘, der im aktuellen Berliner Inklusionskonzept von den Inklusionsbestrebungen (zumindest vorläufig) ausgeschlossen bleibt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung 2011, 48).

⁶³ Zur Situation der psychiatrischen/psychotherapeutischen Versorgung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung in Deutschland vgl. u. a. Hennicke 2007; Schanze 2005

Aktivitäten häufig abrupt unter- oder abgebrochen werden (Heinrich 2007, 21). Im Laufe der Zeit werden Angebote (Ausflüge, gemeinsame Gruppenaktivitäten etc.) unter Umständen von vornherein eingeschränkt, um das Risiko von problematischen Situationen und Kontrollverlust zu reduzieren (vgl. ebd., 22).

Verhaltensauffälligkeiten können dabei auch die soziale Beziehung zu Mitschülern belasten und zu Angst und Verunsicherung gegenüber dem Schüler führen, zumal wenn das Verhalten des anderen nicht eingeordnet und verstanden werden kann (vgl. Wüllenweber 2000, 156)⁶⁴. Unter Umständen droht auch ein Vertrauensverlust gegenüber den Mitarbeitern, die verlässliche Abläufe nicht aufrechterhalten und kein Gefühl der Sicherheit vermitteln können (vgl. Heinrich 2007, 23).

„Ich versuche zwar ruhig zu bleiben, wenn Samuel⁶⁵ mich schlägt, kneift oder beißt. Er meint nicht mich damit, er mag mich bestimmt auf seine Weise. Und trotzdem ist man oft aggressiv oder ohnmächtig, und das belastet mich sehr. Ich habe noch niemanden gefunden, der mir gesagt hat, wie ich damit umgehen soll. Alle denken doch: ‚Die ist doch Lehrerin, die muss doch wissen, was man da macht!‘“ (01.03.07)

So beschreibt eine Lehrkraft ihre Hilflosigkeit gegenüber den aggressiven Verhaltensweisen eines Schülers mit Autismus-Spektrum-Störung. Am Beispiel dieser Äußerung lässt sich illustrieren, dass Situationen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten häufig Charakteristika von Krisen aufweisen.⁶⁶

Dross spricht aus psychologischer Perspektive dann von einer Krise, „wenn

- ein Zustand psychischer Belastung eingetreten ist, der sich deutlich von der Normalbefindlichkeit einschließlich ihrer Schwankungen abhebt, als kaum mehr erträglich empfunden wird und zu einer emotionalen Destabilisierung führt,
- die widerfahrenen Ereignisse und Erlebnisse die bisherigen Lebensgewohnheiten und -umstände und die Ziele massiv infrage stellen oder unmöglich machen,
- die veränderte Situation nach Lösungen verlangt, die aber mit den bisher verfügbaren oder selbstverständlichen Möglichkeiten der Problemlösung oder Anpassung nicht bewältigt werden können“

(Dross 2001, 10).⁶⁷

⁶⁴ Die Darstellung Wüllenwebers bezieht sich dabei im engeren Sinne auf die Auswirkungen von psychosozialen Krisen von Menschen mit geistiger Behinderung im Wohnbereich, die sich häufig in Form von Verhaltensauffälligkeiten äußern. Er weist dabei explizit auf Parallelen zum Wirkungskomplex von Verhaltensstörungen hin (vgl. Wüllenweber 2000, 155).

⁶⁵ Name aus Datenschutzgründen geändert

⁶⁶ Zur begrifflichen Differenzierungsproblematik vgl. Wüllenweber 2000; 2006a

⁶⁷ Hier zeigen sich Parallelen zu den von Dieckmann, Haas und Bruck benannten Aspekten, die einen Einfluss auf die Einschätzung des Schweregrads von herausfordernden Verhaltensweisen von Menschen mit geistiger Behinderung ausüben. Hierzu zählen das gewohnte Niveau auffälligen Verhaltens, die Einschätzung der Zumutbarkeit der Verhaltensauswirkungen für den behinderten Menschen selbst und sein jeweiliges soziales Umfeld sowie die erwartete Verhaltenskontrolle (vgl. Dieckmann et al. 2007, 16).

Dabei kann nicht allgemein gültig bewertet werden, welche Anforderungen und welche situativen Konstellationen zu einer Krise führen. Dies ist in erster Linie davon abhängig, welche subjektive Bedeutung dem Geschehen aus Perspektive des einzelnen Menschen mit seinem individuellen biographischen Erfahrungshintergrund zukommt (vgl. ebd.). Wüllenweber charakterisiert Krisen anhand von Grundmerkmalen, die mit der Definition von Dross weitgehend übereinstimmen: Krisen zeichnen sich nach Wüllenweber durch ein ausgeprägtes Maß an Belastung aus, das mit einer deutlichen Überforderung der individuellen Kompetenzen und Ressourcen verbunden ist. Dabei sind Krisen als temporäres Phänomen, das in einem Zwischenbereich zwischen punktuellen Ereignissen und dauerhaften Zuständen angesiedelt ist, einzuordnen (vgl. Wüllenweber in Theunissen 2003, 3 f.).

Überträgt man die Begriffsbestimmung auf krisenhafte Zuspitzungen im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten, wie sie in der oben angeführten Äußerung der Lehrerin beschrieben werden, zeigt sich, dass Verhaltensauffälligkeiten mit einer erheblichen Belastung der pädagogischen Beziehung einhergehen. Diese liegt unter anderem in paradoxen Beziehungserfahrungen begründet: *„Der Schüler mag mich und schlägt, kneift und beißt mich“*. Die emotionale Destabilisierung, die Dross (2001, 10) als erstes Bestimmungskriterium für Krisensituationen anführt, zeigt sich in der beschriebenen emotionalen Situation der Lehrerin, die sie selbst zwischen den Polen Ohnmacht und Aggressivität einordnet. Zusätzlich zu psychosozialen Belastungen in der aktuellen pädagogischen Beziehung zum Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten können eigene biographische Erfahrungen mit Gewalt und Hilflosigkeit, die nicht bearbeitet wurden, eine zusätzliche emotionale Dynamik in der Beziehungssituation wirksam werden lassen (vgl. Heinrich 2007, 25).

Mit Blick auf den eingangs entwickelten Begriff pädagogischer Professionalität⁶⁸ zeigt sich hier, dass die mit jedweden pädagogischen Handeln verknüpfte komplexe Beziehungsstruktur aus ‚spezifischen‘ und ‚diffusen‘ Anteilen (Oevermann 1996), die eine changierende Gestaltung der Beziehung zwischen Person und Rolle und eine flexible Nähe-Distanz-Regulierung erfordert, im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten eine Zuspitzung erfährt (vgl. Dlugosch 2003, 86 ff; Dlugosch und Reiser 2009, 94). Dem Verhältnis von Nähe und Distanz, von Person und Rolle kommt hier eine besondere Bedeutung zu, weil es besonders anfällig dafür ist, in die eine oder andere Richtung aufgelöst zu werden, wie Baumann für das professionelle Handlungsfeld der Erziehungshilfe beschreibt: Wenn Einrichtungen an ihre professionellen Grenzen stoßen, zeigen sich häufig Tendenzen, eine der beiden Beziehungsformen zu verabsolutieren. „Häufig wurde ‚alles investiert‘, die Biographie des Jugendlichen zum eigenen Anliegen gemacht und am Ende völlig erschöpft und mit der ‚Erkenntnis‘, dass diesem Jugendlichen nicht mehr geholfen werden kann, aufgegeben. Umgekehrt lässt sich auch finden, dass die Betreuenden sich vollkommen auf ihre Rolle als Erziehende mit den dieser Rolle zugeschriebenen Attributen zurückziehen und das Elend hinter der Geschichte des ‚Systemsprengers‘ vollkommen ausgeblendet wird. Eine echte Beziehung kommt dabei nicht zu Stande. Da in diesem Lösungsversuch die permanenten Provokationen und Regelverstöße durch den Jugendlichen nur als

⁶⁸ Vgl. Kap. 2

Abwertung der eigenen Rolle (als Machtkampf) verstanden werden können, entsteht eine Überforderung aus der Einsicht, die eigene Rolle nicht verteidigen zu können" (Baumann 2009, 32 f.).

Darüber hinaus entstehen professionelle Spannungsfelder zwischen dem unterrichtlichen Sachbezug und der Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung, die zumeist dyadisch konzipiert ist (Dlugosch 2008, 238 ff.). Gerade in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen kommt es häufig zu einem Zusammenbruch normativer und konventioneller Rahmenbedingungen, die eigentlich unabdingbare Voraussetzung für die Gestaltung von Unterrichtssituationen in der Gruppe darstellen (vgl. Opp 2007, 187).

Damit sehen sich Sonderpädagogen im Umgang mit diesem Personenkreis mit zugespitzten Antinomien konfrontiert, die besondere Anforderungen an das Ausbalancieren von Widersprüchen stellen, um fürsorgliche Anerkennung auch unter hohen emotionalen Anforderungen aufrechterhalten zu können (vgl. Dlugosch 2009, 109). Ein solcher Balanceakt setzt wiederum ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer abwägenden Entscheidung voraus, die nicht allen geforderten Dimensionen des Berufshandelns gleichermaßen gerecht werden kann (vgl. ebd., 112, Dlugosch und Reiser 2009, 96) und stellt damit besondere Anforderungen an Reflexions- und Selbstreflexionsprozesse.

Auf der professionellen Ebene kommen darüber hinaus noch weitere Anforderungen zum Tragen, die mit den beiden letztgenannten Aspekten des Krisenbegriffs nach Dross (2001) verknüpft sind, dem Zusammenbruch bisheriger Gewohnheiten und Ziele und der Überforderung, die daraus erwächst, dass die neue Situation mit den vorhandenen und vertrauten Handlungskompetenzen nicht bewältigt werden kann.

Eine solche Erfahrung des Zusammenbruchs der eigenen Handlungsfähigkeit bleibt bei Krisen im schulischen Handlungsfeld nicht ohne Folgen für das professionelle Selbstverständnis, da letztlich nicht nur die direkt mit den Verhaltensauffälligkeiten verknüpften Anforderungen bewältigt werden müssen, sondern auch die Erfahrung ‚professionellen Scheiterns‘ (vgl. Heinrich 2007, 25). Durch eigene Ansprüche, aber auch durch die Erwartungen anderer an die professionelle Handlungskompetenz wird die Erfahrung eigener Hilflosigkeit unter Umständen noch verschärft („*Alle denken doch: Die ist doch Lehrerin, die muss doch wissen, was man da macht!*“).

Ackermann spricht von einer „pädagogische[n] Grenzsituation“ (Ackermann 1994, 105), in die Pädagogen angesichts der extremen Belastungssituationen durch auto- oder fremdaggressives Verhalten geraten können. „Aggressive, schwer behinderte Menschen zu erleben und sich dabei eigenen Ängsten oder eigenen aggressiven Impulsen ausgesetzt zu erleben – ja, sich eigene Gegengewalt eingestehen zu müssen – dies führt an Grenzen, ebenso wie mit ansehen und hilflos miterleben zu müssen, wie sich jemand heftig selbst attackiert und verletzt“ (ebd.). Die beschriebene Hilflosigkeit kann dabei nicht nur dem einzelnen Pädagogen als Überforderung zugeschrieben werden, sondern auch der Pädagogik selbst, die im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten häufig an ihre Grenzen stößt (vgl. ebd., 105; Klauß 2001, 16). „Grenzverletzendes Verhalten“ (Klauß 2001, 13), das die Integrität anderer Personen

durch fremd- oder selbstverletzende Verhaltensweisen in Frage stellt und dadurch als bedrohlich erlebt wird, löst beim Gegenüber häufig den Impuls aus, das Verhalten des anderen unter Kontrolle bringen zu müssen, „nicht nur aus einer ethischen Grundhaltung heraus oder in Wahrnehmung moralischer Pflichten, sondern auch im Interesse der Bewahrung der eigenen Identität“ (Kutscher 1999, 131). Dabei besteht die Gefahr, dass die erfolgenden Zugriffe immer stärker unterbindenden Charakter haben und schließlich in persönliche oder strukturelle Gewalt münden (vgl. ebd., 132; auch Heinrich 2007, 25 f.). „Bei fehlendem, unzureichendem oder unangemessenem Wissen um die Stabilisierung der Betreuten wird die dann sich ankündigende emotionale Erregung den Professionellen überfluten [...] oder ihn zu Kompensationsmaßnahmen nötigen (welche von Resignation, über Abstumpfung, Diskussionsrituale, Verantwortungsdelegation an Kollegen, Schuldzuweisungen, Organisationsaktivismus usw. bis zu Gewalt reichen können)“ (Kutscher 1999, 133).

Escalera beschreibt dabei verschiedene kognitive, emotionale und physiologische Prozesse, die bei den beteiligten Personen in Eskalationssituation, beispielsweise in Zusammenhang mit aggressiven Verhaltensweisen, häufig zum Tragen kommen:

- Beschleunigung der physiologischen Prozesse, der Emotionen, der Ereignisse
- Radikalisierung der Schlussfolgerungen und der Beurteilungen
- Einengung der Wahrnehmung im Sinne eines Tunnelblicks
- Polarisierung in Gut und Böse
- Endzeitstimmung, Zerstörung der erlebten Welt, Amokklaufenden in Situationen, die als ausweglos empfunden werden
- Erregung

(vgl. Escalera 2010, 202 ff.)

Eine solche Verengung der Wahrnehmung kann zum einen dazu führen, dass ein verstehender Zugang zu dem Schüler und den Motiven, die hinter Verhaltensauffälligkeiten stehen, nicht mehr gelingt, sondern der Fokus nur noch auf den eigenen Belastungen und einer Verteidigung der eigenen Position gerichtet ist. Zum anderen besteht die Tendenz, dass sich das wahrgenommene Spektrum der kurzfristigen, aber auch perspektivischen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zunehmend verengt.

Bei internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten kann die Problematik darin bestehen, dass Fallverstehensprozesse gar nicht erst initiiert werden, weil Auffälligkeiten nicht als solche erkannt oder entsprechend gewichtet werden.

Die Anforderungen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten sind dabei nicht nur auf das direkte Verhältnis zum Schüler beschränkt. Bereits im Vorfeld der Krise vorhandene Kommunikationsprobleme, beispielsweise innerhalb der Teamkooperation, können sich unter der Belastungssituation zu gravierenden Beziehungsstörungen zwischen den Teammitgliedern entwickeln: „In destruktiver Anspannung bilden sich konkurrierende Untergruppen [...]; man schweigt sich an, schaut in Krisensitua-

tionen einfach weg, spricht nur das Nötigste miteinander, begegnet einzelnen Kollegen misstrauisch, schiebt sich gegenseitig Schuld zu, zeigt Schadenfreude oder wertet Kollegen [...] ab“ (Heinrich 2007, 28).⁶⁹ So können Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten auch zu Kristallisationspunkten bestehender Teamkonflikte werden, die zu Spannungen und Verunsicherungen führen, die sich dann wiederum auf die weitere Entwicklung der Verhaltensauffälligkeiten auswirken. Vergleichbare Wechselwirkungsprozesse können dabei auch im Kooperationsverhältnis zur Leitungsebene oder zu den Eltern des Kindes oder Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten auftreten (vgl. ebd., 27).

Die dargestellten Anforderungen und Belastungen, die in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten für pädagogische Mitarbeiter entstehen können, kommen auch in empirischen Untersuchungen zum Ausdruck, die im Folgenden überblicksartig dargestellt werden sollen.

Wüllenweber (2000) beschäftigte sich in einer empirischen, triangulär angelegten Untersuchung mit psychosozialen Krisen bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung in Wohneinrichtungen.⁷⁰ Dabei betrachtete er unter anderem auch die Wirkung von Problemverhaltensweisen in Krisensituationen und ihre Bedeutung für die Betreuer. Die Ergebnisse geben Hinweise auf verschiedene Belastungs- und Anforderungsdimensionen, die sich zum einen auf den einzelnen Mitarbeiter, zum anderen auf die Betreuerteams beziehen. Im Hinblick auf die Betreuer zeigen sich in den Darstellungen der Mitarbeiter folgende Problembereiche:

- Herausnehmen aus der Problemanalyse: Ausblendung der eigenen Beteiligung an Krisensituationen
- Überzogene Zielsetzung: Entwicklung unrealistischer Ansprüche an das eigene professionelle Handeln und seine Wirkung
- Schuldgefühle: Scheitern an den eigenen professionellen Ansprüchen und Zweifel an der eigenen Kompetenz
- Hilflosigkeit und Überforderung: Hilflosigkeit im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten durch mangelndes fachliches Wissen und die Unberechenbarkeit des Verhaltens
- Nähe und Distanz: Probleme im Hinblick auf die Regulierung von Nähe und Distanz zum Klienten
- Vermittlerrolle: Übernahme einer konfliktgeprägten Vermittlerrolle zwischen dem Klienten und dem sozialen Umfeld
- Identifikation mit den Problemen des Betroffenen: Entwicklung eines besonderen Verantwortungsgefühls gegenüber dem Klienten und seinen Problemen
- Krisen der Helfer: Entstehung einer (beruflichen) Krise aufgrund der Überforderung

⁶⁹ So zeigen auch die Ergebnisse einer Befragung von 15 Mitarbeitern aus Wohneinrichtungen zu ihrem Umgang mit Klienten mit geistiger Behinderung und selbstverletzendem Verhalten, dass der durch das selbstverletzende Verhalten ausgelöste intensive Stress nicht selten zu Uneinigkeiten, Konflikten und zur Verstärkung bereits vorhandener Teamprobleme führt (vgl. Helm 2007, 64).

⁷⁰ Ausgenommen waren dabei Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung (vgl. Wüllenweber 2000, 62).

(vgl. ebd., 167 ff.)⁷¹

Durch die dynamische Wirkung von Krisen in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten zeigen sich auch Auswirkungen auf der Ebene der Betreuerteams. Wüllenweber beschreibt auf Grundlage seiner Ergebnisse Effekte in folgenden Bereichen:

- Uneindeutigkeit bei der Einschätzung der Problemlage: Meinungsverschiedenheiten im Hinblick auf Ursachen und Interventionen
- Konflikte und Streitigkeiten im Team: Entstehung neuer bzw. Aufbrechen bestehender Konflikte unter dem Druck der Verhaltensprobleme
- Radikalisierung des Denkens und Handelns: Einengung der Perspektive auf eine einzige Handlungsstrategie
- Hilflosigkeit und Resignation: Entstehung von Hilflosigkeit und Resignation innerhalb der Betreuerteams aufgrund erfolglos erscheinender Interventionsbemühungen
- Unsicherheit bei der Einschätzung der Problemlage: Unsicherheiten im Hinblick auf die Einordnung des Problemverhaltens
- Angst vor Autonomieverlust: Angst vor Autonomieverlust durch die verstärkte Kooperation mit Dritten und Öffnung des eigenen Arbeitsfelds nach außen
- Kritik an gewohnten Strukturen und Regeln: Problematisierung der mangelnden Flexibilität von Einrichtungsstrukturen und Abläufen angesichts der aktuellen Anforderungen durch das Krisengeschehen

(vgl. ebd., 170 ff.)

Escalera (2005) befragte im Rahmen von Seminaren zum Thema ‚Behinderung und Gewalt‘ ca. 100 Mitarbeiter aus Wohneinrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung zu ihrem Belastungserleben und positiv erfahrenen Hilfestellungen und Bewältigungsstrategien. Auch wenn die vorliegende Befragung nicht allen Anforderungen einer wissenschaftlichen Studie gerecht wird⁷², geben die Ergebnisse einen Überblick über das Spektrum der durch die Fachkräfte wahrgenommen Belastungen und Unterstützungsressourcen.

Als belastend geben die Mitarbeiter u. a. die Vorstellung bzw. Erfahrung einer körperlichen Gefährdung, die Übernahme von Verantwortung, der man nicht gerecht werden kann, Erfahrungen der Ohnmacht und Hilflosigkeit an. Darüber hinaus werden weitere Aspekte genannt, die die Beziehungsebene betreffen. Hierzu zählen Gegenübertragungsphänomene (im Sinne einer Beeinflussung des eigenen Erlebens durch die emotionale Verfasstheit des Klienten), eine andauernde Unsicherheit bzw. Anspannung aufgrund der erfahrenen Unberechenbarkeit des Klientenverhaltens sowie die fehlende Anerkennung oder Abwertung durch die jeweilige Person. Ergänzend nennen die Mitarbeiter auch Probleme in der Teamkooperation und -kommunikation sowie eine Infragestellung des professionellen Selbstverständnisses (vgl. ebd., 15).

⁷¹ Nicht aufgeführt werden hier Wirkungen struktureller Art, die sich ebenfalls in den Ergebnissen dokumentieren (vgl. Wüllenweber 2000).

⁷² Es liegen keine genauen Informationen zur Datenerhebung und -auswertung vor.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine Studie Seiferts (1995), die in Form von Interviews 22 Betreuer in Berliner Wohneinrichtungen zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung und Problemverhalten befragt hat. Die Mitarbeiter berichten dabei von ihrem Angsterleben bei aggressivem Verhalten, aber auch von eigenen Aggressionen, die durch fremdaggressives Verhalten der Bewohner ausgelöst werden. Die permanente Auseinandersetzung mit schwierigen Verhaltensweisen ist dabei mit einer gesteigerten Belastungssituation verbunden (vgl. ebd., 131). Über die direkten Erfahrungen mit den Klienten hinaus stehen Erfahrungen eigener Hilflosigkeit und Zweifel an der eigenen Kompetenz im Mittelpunkt. Dabei berichten sie auch von fehlender fachlicher Unterstützung in krisenhaft sich entwickelnden Situationen. Letztendlich führt die Belastungssituation zu einer erhöhten Mitarbeiterfluktuation in den Wohngruppen. Als entlastend beschreiben die Mitarbeiter in den Interviews die Möglichkeit, in Krisensituationen mit Kollegen über die eigenen Gefühle sprechen zu können (vgl. ebd.).⁷³

Dederich et al. (1999) haben im Rahmen einer Studie in der Region Köln ebenfalls Mitarbeiter in Wohnstätten für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung zu ihren Klienten befragt. Dabei wurden Daten zu insgesamt 654 Erwachsene mit geistiger Behinderung mit Hilfe eines geschlossenen Fragebogens erfasst. Die Befragung ergibt einen Anteil von ca. 41% der Bewohner, die aggressives Verhalten und einen Anteil von ca. 21%, die nach Einschätzung der Mitarbeiter selbstverletzendes Verhalten zeigen (vgl. ebd., 480). Ein Teil des Fragebogens bezog sich auf die Einschätzung des Belastungserlebens durch die Betreuer anhand einer siebenstufigen Skala sowie auf die von ihnen eingesetzten Handlungsmaßnahmen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten. Dabei wurde ermittelt, dass die subjektiv erlebte Belastung als durch verschiedene Faktoren beeinflusst wahrgenommen wird, vor allem durch die eigene Tagesform und die Intensität des Verhaltens. Bei Betrachtung der Skalenwerte der Belastung zeigt sich, „dass die Betreuer ihre eigene Belastung bei 25% der Bewohner sowohl aufgrund aggressiven als auch selbstverletzenden Verhaltens im ‚Bereich 5, 6 und 7‘, also höher als ‚mittel‘ angeben“ (ebd.). Als Handlungsmaßnahmen im Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen (n=269) werden das ‚Ermahnen/zur Ordnung rufen‘ (70%) sowie das Führen von Gesprächen (69,1%) am häufigsten angegeben. Körperliche Gegenwehr wird immerhin für 19% der Fälle genannt. Insgesamt ist eine Tendenz hin zu repressiven Reaktionen festzustellen (vgl. ebd., 481). Dederich et al. werten diese Resultate als Indiz dafür, „dass die Reaktionen weniger durch pädagogische und therapeutische Erwägungen bzw. auf der Basis expliziter Konzeptionen erfolgen, sondern weitgehend im Rahmen persönlichen Ermessens, individueller Einstellungen“ (ebd.). Gefragt nach gewünschten Unterstützungsangeboten nennen die Mitarbeiter insbesondere Möglichkeiten zur Erweiterung der eigenen Handlungskompetenz, beispielsweise im Rahmen von Fort- und Weiterbildung, fachlichen

⁷³ Ähnliche Hinweise geben auch die Ergebnisse einer Befragung von Mitarbeitern in Wohneinrichtungen, die Bromley und Emerson (1995) durchgeführt haben: Mitarbeiter schätzen die subjektiv empfundene Belastung umso größer ein, je unverständlicher und unberechenbarer das Verhalten für die Mitarbeiter ist, je weniger Möglichkeiten sie sahen, es im Rahmen der Ressourcen verändern zu können und je weniger Austausch im Team über die Probleme stattfindet.

Austausch mit Kolleginnen anderer Einrichtungen sowie Angebote zu interner oder externer Supervision (vgl. ebd., 483).

Letztendlich lassen sich auch auf institutioneller Ebene Aspekte ausmachen, die mit der pädagogischen Arbeit in einem Wechselwirkungsverhältnis stehen. Institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen kann dabei sowohl eine entlastende als auch eine verschärfende Wirkung zukommen.

Aufgrund des besonderen Aufgaben- und Verantwortungsbereichs von Einrichtungs- bzw. Schulleitungen stellen sich auch auf dieser Ebene spezifische Anforderungen und Probleme in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten. Einrichtungs- bzw. Schulleitungen können durch ihre Vermittlerposition zwischen formalen sowie (personal-)strukturellen Vorgaben und den Forderungen, die Mitarbeiter aus ihrer pädagogischen Arbeit heraus an die Leitungsebene herantragen, in unlösbare Widerspruchskonstellationen geraten, die mit gegenseitigen Enttäuschungen und Frustrationen verbunden sind (Heinrich 2007, 31). Dabei entstehen unter Umständen auch Situationen, in denen die Leitung Ansprüche der Mitarbeiter durch Bagatellisierung oder Personifizierung des Problems abwehrt (vgl. ebd., 30). Darüber hinaus können unterschiedliche oder unterschiedlich gewichtete Einschätzungen im Hinblick auf den jeweiligen Fall, angezeigte Handlungsmaßnahmen und Zuständigkeiten im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten zu Konflikten zwischen Leitung und Mitarbeitern führen (vgl. Wüllensweber 2000, 160).

Trotz der Vielfalt der in der Literatur beschriebenen Anforderungen und Belastungen für die beteiligten Parteien kristallisieren sich grundsätzliche Problemfelder heraus. Diese sollen im Folgenden in Form von professionellen Unterstützungsbedarfen aus Perspektive der pädagogischen Mitarbeiter und vor dem Hintergrund eines pädagogischen Professionalitätsverständnisses skizziert werden:

Initiierung fallverstehender Zugänge:

Aufgrund des Handlungsdrucks, der gerade mit externalisierenden Formen von Verhaltensauffälligkeiten verknüpft ist und durch den sozialen Kontext der Klasse noch zusätzlich erhöht wird, insofern die Lehrkraft nicht nur für den jeweiligen Schüler, sondern auch für die Mitschüler Verantwortung trägt, besteht die grundsätzliche Tendenz, den Fokus vor allem auf das auffällige Verhalten und dessen Auswirkungen zu legen. Klaufuß überschreibt eine solche Perspektive in Anlehnung an Haisch (1995) mit dem Begriff der ‚Aufwandsorientierung‘: „Pädagogisches Verhalten orientiert sich hier vorrangig an der Frage, welcher Aufwand unabdingbar erscheint und einem sozusagen ‚aufgezwungen‘ wird. Was ist unerlässlich, um eine aggressive Situation zu bewältigen, um selbstverletzendes Verhalten zu beenden? [...] Es liegt nahe, dann vor allem zu fragen: Wie bewältigen wir die Situation? Das heißt aber, dass unser Problem im Vordergrund steht. Die Perspektive des Anderen droht dabei in den Hintergrund zu rücken“ (Klaufuß 2006, 6). Einer solchen aufwandsorientierten Perspektive stellt Klaufuß einen bedarfsorientierten Blickwinkel gegenüber, der einen verstehenden Zugang zu dem auffälligen

Verhalten betont und danach fragen lässt, was das Verhalten ‚vom Standpunkt des Subjekts‘ bedeutet und welcher Bedarf darin zum Ausdruck kommt.

Beide Orientierungen sind als ergänzende Perspektiven zu verstehen, da auch ein aufwandsorientiertes Vorgehen – im Sinne einer kurzfristigen Intervention zum Schutz der beteiligten Personen – in bestimmten Situationen unabdingbar ist. Als problematisch erweist sich, wenn eine reaktiv ausgerichtete, aufwandsorientierte Orientierung das professionelle Handeln dominiert. Eine solche Orientierung geht mit einer Verengung der Handlungsspielräume einher und kann letztendlich in einer ‚festgefahrenen Situation‘ (vgl. Heijkoop 2009, 95) münden.

An die beschriebene Gegenüberstellung von aufwands- und bedarfsorientierter Perspektive auf Verhaltensauffälligkeiten schließt sich die Frage an, wie Fallverstehensprozesse – nicht zuletzt angesichts einer solchen Situationsdynamik – initiiert und aufrechterhalten können. Hier ergeben sich Berührungspunkte zu einem weiteren professionellen Anforderungsbereich im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern mit geistiger Behinderung, der mit der besonderen Struktur der pädagogischen Beziehung verknüpft ist.

Aufrechterhaltung einer dynamischen Balance zwischen Nähe und Distanz

In der pädagogischen Arbeit mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten sehen sich Lehrkräfte Widerspruchskonstellationen gegenüber, die in Zusammenhang mit der Vermittlung von diffusen und spezifischen Anteilen in der pädagogischen Beziehung stehen. Vor dem Hintergrund ‚pädagogischer Grenzerfahrungen‘ sind sie mit einem fragilen Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz, persönlichen und rollenbezogenen Beziehungsanteilen verbunden. Bezogen auf die in der Geistigbehindertenpädagogik etablierten Handlungskonzepte konstatiert Ackermann eine Vernachlässigung bzw. Ausblendung solcher intra- und interpsychischer Prozesse und verweist auf die Bedeutung, eigene Interaktionserfahrungen, Gefühle und Affekte, die in Zusammenhang mit pädagogischen Grenzerfahrungen in Erscheinung treten, zum Thema und damit einer reflektierenden Betrachtung zugänglich zu machen (Ackermann 1994, 106, auch Seifert 1995, 120).

In diesem Zusammenhang sei auf einen Reflexivitätsbegriff zurückverwiesen, der Reflexivität als Perspektivierung des Wissens auf Grundlage einer sprachlichen Verfügbarkeit der eigenen Falldedeutung beschreibt (vgl. Reh 2004)⁷⁴ und mit der strukturellen und konzeptionellen Frage verbunden ist, wie selbstreflexive Prozesse initiiert und unterstützt werden können. Solche Verständigungsprozesse berühren dabei auch konzeptionelle Fragen der Kooperation und Kommunikation, da die pädagogische Arbeit in der Schule mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ überwiegend im Team stattfindet. Diesem Aspekt kommt nicht zuletzt dadurch ein besonderer Stellenwert zu, dass die dargestellten Forschungsergebnisse auf gruppendynamische Prozesse innerhalb des Teams verweisen, die eine Bedeutung für die Entstehung und Zuspitzung von Verhaltensauffälligkeiten haben.

⁷⁴ Vgl. Kap. 2.2.3

3.2.2 Beratungs- und Unterstützungskonzepte im schulischen Kontext

Fachbeiträge zu schulischen Beratungs- und Unterstützungskonzepten verorten Sonderpädagogen überwiegend selbst in der Rolle der Berater und Unterstützer, beispielsweise gegenüber Regelschullehrkräften im Rahmen sonderpädagogischer Konsultation, in der sie „Unterstützungsmaßnahmen zur Krisenintervention (durch Praxisreflexion, Bereitstellung sonderpädagogischen Expertenwissens und Erarbeitung von Problemlösestrategien)“ (Willmann 2008a, 85 f.) und als Präventionsmaßnahme zur Verfügung stellen (vgl. ebd., 86). Hingegen wird gerade in Zusammenhang mit Versuchen zur Bestimmung sonderpädagogischer Professionalität und Professionalisierung selten in den Blick genommen, dass auch Sonderpädagogen selbst einen Bedarf an Unterstützung und Beratung haben können. Ausnahmen stellen in dieser Hinsicht Studien zur beruflichen Belastungssituation und zum Burnout-Risiko dieser Berufsgruppe dar.⁷⁵ Stein nennt neben Organisationsberatung und Qualitätssicherung Supervision als weitere zentrale Maßnahme zur Professionalisierung in sonder- und heilpädagogischen Institutionen (vgl. Stein 2006, 338). Er verknüpft die drei genannten Größen dabei inhaltlich mit sogenannten Leitaspekten des Berufs-Bewusstseins. Hierzu zählt er

- den Anspruch der Erarbeitung, Anwendung und Kontrolle ethisch-moralischer Standards im Hinblick auf berufliches Handeln,
- Kompetenz und Bereitschaft zu kritischer und systematischer Reflexivität (im Rahmen der Planung, Durchführung sowie der nachgehenden Beurteilung und Bewertung eigener Arbeit) sowie
- eine kritische Reflexion, die sich auch auf Möglichkeiten und Grenzen des eigenen autonomen Handelns richtet, dabei berufstypische Spannungsfelder und besondere Belastungen emotionaler und sonstiger Art berücksichtigt

(vgl. ebd., 342).

Der letztgenannte Punkt verweist dabei auch auf Anforderungen, die im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern mit geistiger Behinderung entstehen.

„Beratung findet dann statt, wenn eine besondere Herausforderung gemeistert werden muss“ (Budnik 2009, 455). Diesem sehr weit gefassten Ansatz von Beratung in schulischen Kontexten steht ein ebenso breites Spektrum an Formen und Konzepten von Beratung gegenüber. Dieses sehr heterogene Feld lässt sich dabei entlang unterschiedlicher Dimensionen systematisierend ordnen: Eine grundlegende Systematik ergibt sich durch die unterschiedlichen theoretischen Bezüge und Menschenbildannahmen, auf denen die Beratungsansätze gründen. Auf einer solchen Grundlage lassen sich im Wesentlichen psychodynamische, humanistische, lerntheoretische sowie systemisch orientierte Ansätze voneinander unterscheiden.⁷⁶

⁷⁵ In der Geistigbehindertenpädagogik vgl. u. a. Anstötz 1987; Stein 2007; Straßmeier 1992

⁷⁶ Vgl. hierzu die Überblicksdarstellung in Willmann 2008b, 89 ff., in erweiterter Systematik Myschker 2009, 325

Über eine solche theoriebezogene Unterscheidung hinaus lassen sich die Ansätze entlang ihrer organisatorischen und konzeptionellen Ausrichtung charakterisieren. Orientiert man sich am jeweiligen Lokalkontext von Beratung (vgl. Reiser et al. 2000, 220 f.), können interne Beratungsangebote (z.B. Angebote durch Beratungslehrer) von externen Angeboten⁷⁷ abgegrenzt werden. Zu externer Beratung zählt beispielsweise die sonderpädagogische Beratung im Bereich der Erziehungshilfe. Sie wird in der Praxis überwiegend an Lehrkräfte der Regelschule adressiert, obgleich diese grundsätzlich – je nach Bundesland in etwas anderer Form und Regelung – auch innerhalb des Sonderschulsystems über die Fachrichtungsgrenzen hinweg bei Bedarf vorgesehen ist⁷⁸.

Beide Beratungsformen, intern wie extern, sind dabei durch ihre Nähe bzw. Distanz zum institutionellen Kontext, in dem die Beratung stattfindet, sowohl mit gewissen Chancen als auch spezifischen Problemkonstellationen verbunden (vgl. Budnik 2009, 456 f.).

Neben dem Lokalkontext lassen sich Beratungsformate auch entlang des praktizierten Interaktionsmusters von Berater und Klient einordnen. Dabei wird traditionell zwischen vertikalen und horizontalen Beratungskonstellationen unterschieden, wobei diese nicht in einem konkurrierenden, sondern komplementären Verhältnis zueinander einzuordnen sind (vgl. Kleber 1983, 13). Pädagogische Beratung beinhaltet dabei immer sowohl horizontale, d. h. auf Gleichrangigkeit angelegte Dimensionen als auch vertikale Anteile, die über den Funktionsunterschied der an der Beratung beteiligten Parteien begründet sind (vgl. Reiser et al. 2000, 216). Im Laufe des Beratungsprozesses kann es dabei zu Schwerpunktverlagerungen kommen.

Auf Grundlage empirischer Untersuchungsergebnisse zur Beratung im Bereich der Erziehungshilfe ermitteln Reiser et al. (2003) unterschiedliche Beziehungskonstellationen, die auf einem Kontinuum angesiedelt sind: Hierzu zählen

- eine Experten-Laien-Relation zwischen einem Experten für Verhaltensstörungen einerseits und dem Beratungsnehmer als Laien andererseits,
- eine Berater-Klienten-Relation, die als Fallberatung zwischen einem Berater (Counselor) und einem Beratungsnehmer als Klienten, der – wie im Fall von Verhaltensauffälligkeiten häufig – in die Problemsituation persönlich verwickelt ist, sowie

⁷⁷ Im außerschulischen Bereich der Behindertenhilfe hat sich seit einigen Jahren die Konsulentenarbeit als externes Organisationsformat zur Beratung und Unterstützung im Hinblick auf professionelle Anforderungen im Umgang mit Menschen mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten bzw. psychischen Störungen etabliert (vgl. u. a. van Leest und Braun 2008; Seifert 2006; 2007).

⁷⁸ Vgl. hierzu beispielsweise die Regelung im Rahmen der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung des Landes Berlin (19.01.2005), die eine ambulante Unterstützung und Beratung auch für „Schülerinnen und Schüler sonderpädagogischer Einrichtungen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf einer Fachrichtung aufweisen, die nicht in ihrer Schule vertreten ist (z.B. Mehrfachbehinderung)“ (§4, Abs. 9), vorsieht.

- eine kollegiale Kooperationsbeziehung, wobei der Berater insofern eine Führungsrolle in der Beziehung übernimmt, als er die Suche nach Lösungen moderiert und im Zuge dessen Impulse zur Perspektivenerweiterung gibt

(vgl. ebd., 10 f.).

Zu Konzepten, die der letztgenannten Kooperationsbeziehung idealtypisch verpflichtet sind, zählt insbesondere die Kollegiale Beratung (Mutzeck 2007; 2008a; 2008b).⁷⁹ Mutzeck charakterisiert kooperative Beratung von ihrer Grundstruktur her als „systematische, personenzentrierte und ressourcenorientierte Gesprächsführung und Problemlösemethode, bei der der Berater dem Ratsuchenden durch sein Handeln verdeutlicht, dass

- er sich bemüht, eine vertrauensvolle Kommunikation sowie eine durch Akzeptanz, Empathie und Kongruenz geprägte Beziehung herzustellen und dass
- er durch ein kooperatives, zielgerichtetes, strukturiertes, transparentes und dialogkonsensuales Vorgehen mit ihm gemeinsam sein Problem zu verstehen und zu erklären versucht, Ressourcen erkundet und nutzt, Lösungen erarbeitet, Handlungsschritte plant und deren Durchführung begleitet und reflektiert“ (Mutzeck 2007, 78).

Kollegiale Beratung geht dabei von einem vergleichbaren beruflichen Wissensstand der Teilnehmer aus. Sie ist in der Regel problembezogen und lösungsorientiert angelegt und dient der systematischen Horizonterweiterung der Teilnehmer sowie dem Initiieren von Lernprozessen (vgl. Diouani-Streek 2007, 17). „Das zentrale Moment kollegialer Beratung kann unabhängig von der gewählten Methode in der gemeinsamen fallbezogenen Reflexion gesehen werden. Durch den fachkundigen Austausch unter Kollegen eröffnen sich neue Perspektiven auf ›einen Fall‹ und dies kann beim Einzelnen neue Handlungssicherheit befördern“ (ebd.). In diesem Sinne ist Kollegiale Beratung als Rahmen zu verstehen, in dem Fallverstehen als Fallverständigung (vgl. Reh und Schelle 2004) stattfinden kann.

Supervision⁸⁰ lässt sich von Kooperativer Beratung als Unterstützungsformat vordergründig dadurch abgrenzen, dass diese über den Fallbezug hinausgeht und das dezidierte Ziel verfolgt, Prozesse der Selbstreflexion zu initiieren, berufliche Handlungssicherheit und das professionelle Selbstverständnis zu stärken. Vor diesem Hintergrund wird Supervision auch eine psychohygienische Funktion und Bedeutung zugesprochen (vgl. Schlee 2008, 14). Sie wird in der Regel durch einen externen Supervisor begleitet (vgl. Diouani-Streek 2007, 17). Als spezifische Form der Supervision können Balint-Gruppen betrachtet werden, die sich über den ärztlichen Bereich hinaus inzwischen auch in der Leh-

⁷⁹ Vgl. darüber hinaus bezogen auf das professionelle Handlungsfeld der Schule den Ansatz der Kollegialen Beratung und Supervision (KoBeSu) (Schlee 2004; 2006), das Reflektierende Team als Methode der kollegialen Fallbesprechung (Andersen et al. 2011; Connemann und Geiselbrecht 2008), Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) (Huber 2001; Schmidt und Wahl 2008) sowie als Instrument der Schulentwicklung den sogenannten Qualitätszirkel (Schnoor 2002; Schnoor 2008).

⁸⁰ Das Spektrum der Settings reicht dabei von Einzel-, Gruppen-, Teamsupervision bis hin zu Supervision in Organisationen (vgl. Fengler 1996).

herausbildung und praxisbegleitenden Lehrerberatung etabliert haben. Aufgrund ihrer psychoanalytischen Verankerung und ihrer Orientierung an einer fallbezogenen Reflexion von Beziehungsmustern anhand ihrer emotionalen Spiegelung in der Dynamik der Gruppe (vgl. Datler et al. 2007) nehmen sie unter den Supervisionskonzepten eine Sonderstellung ein.

Die unübersichtliche Vielfalt an Konzepten der kollegialen Beratung, die zum Teil Mischformen aus unterschiedlichen Beratungsformaten darstellen, beispielsweise Kollegiale Beratung und Supervision nach Schlee (2008), geht mit einer mangelnden terminologischen Trennschärfe einher. So werden die Bezeichnungen ‚Kollegiale‘ bzw. ‚kooperative Beratung‘, ‚Supervision‘ und ‚Intervision‘ (Hendriksen 2011; Lippmann 2009) häufig synonym verwendet. Dabei verbindet sie ihr gemeinsamer Anspruch, einen Beitrag zur Bearbeitung berufsbezogener Belastungen, zur Erhöhung beruflicher Kompetenz und Reflexion und damit letztlich zur Professionalisierung zu leisten (vgl. Diouani-Streek 2007, 18).

4 Forschungsmethodischer Zugang

4.1 Methodologische Einordnung der Studie

4.1.1 Deutungsmuster als forschungsleitender Begriff

Die genauere Bestimmung eines metatheoretischen Begriffs, der inhaltlich offen angelegt und mit dem konkreten Forschungsgegenstand nur mittelbar verbunden ist, dient als Ausgangs- und Orientierungspunkt für die Überlegungen zur forschungsmethodischen Ausrichtung einer empirischen Studie (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, 43). Der vorliegenden Arbeit wurde der Begriff des Deutungsmusters zugrunde gelegt, der nicht mit einem eng umschriebenen Forschungsprogramm verknüpft ist, sondern als heuristisches Konzept im Sinne eines sensitizing concept (Glaser und Strauss 1967) beschrieben werden kann. Mit dem Deutungsmusterbegriff werden bestimmte Blickrichtungen eröffnet und Fragestellungen aufgeworfen, die dann gegenstandsangemessen forschungsmethodisch zu bearbeiten sind (vgl. Lüders 1991, 381). In diesem Sinne ist auch der in der vorliegenden Studie herangezogene Deutungsmusterbegriff, der im Folgenden näher ausgeführt und auf seine Anschlussfähigkeit an die dargestellten theoretischen Ansätze (sonder-)pädagogischer Professionalität⁸¹ sowie im Hinblick auf forschungsmethodische Implikationen befragt wird, zu verstehen.

Deutungsmuster können in einem ersten Zugang als „die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben, [definiert werden]. Im einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält“ (Arnold 1991, 55). Für das Individuum sind Deutungsmuster damit „zugleich Wahrnehmungs- und Interpretationsform der sozialen Welt, Schemata der Erfahrungsaufordnung und Horizont möglicher Erfahrungen sowie Mittel zur Bewältigung von Handlungsproblemen“ (Meuser und Sackmann 1991, 15).

Der Begriff des Deutungsmusters ist ursprünglich eng verknüpft mit der in den 1970er Jahren durch Oevermann (1973) eingeführten Methodologie der Objektiven Hermeneutik, wird nachfolgend aber in unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Kontexten, insbesondere im Rahmen der hermeneutischen Wissenssoziologie, aufgegriffen und neu akzentuiert. Die Konnotation des Begriffs des Deutungsmusters ist dabei immer auch geprägt durch die jeweiligen theoretischen Grundannahmen zur Dialektik von Wirklichkeit (Lebenswelt, Gesellschaft) einerseits und Wissen (Deutungsmuster) andererseits. Die leitende Frage ist dabei, ob die jeweils erfahrene Wirklichkeit das individuelle Bewusstsein prägt oder ob die Deutungsmuster, über die der einzelne verfügt, nicht vielmehr diese Wirklichkeit erst symbo-

⁸¹ Vgl. Kapitel 2.1

lisch vermitteln bzw. erschließen“ (Arnold 1991, 61). Grundsätzlich lassen sich dabei ontologisch orientierte Positionen, die die Lebenswelt bzw. die Gesellschaft als Fundament aller Wissensbestände und Deutungsmuster verstehen⁸², von epistemologisch orientierten Positionen unterscheiden. Letztgenannte gehen von einer relativen Autonomie von Deutungsmustern gegenüber der lebensweltlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit aus und konzipieren diese als Folie der Bedeutungssetzung. Sie weisen dem Handlungssubjekt eine sehr unterschiedlich akzentuierte Rolle zu: In strukturalistisch konzipierten Ansätzen, wie beispielsweise dem methodologischen Ansatz Oevermanns, wird soziales Handeln als im strikten Sinne durch ein eigenlogisches System von Strukturen regelgeleitet gedacht und das Subjekt in einer eher ausführende Rolle gesehen, während interaktionistische Ansätze Deutungsmuster als ein in Interaktionen ausgebildetes Interpretationsmuster der Weltdeutung und Problemlösung begreifen. Dabei heben sie die generierende und gestaltende Rolle der Subjekte besonders hervor (vgl. Lüders und Meuser 1997, 60 ff.).

Wissenssoziologisch orientierte Deutungsmusteranalysen haben den Anspruch, die beschriebenen Spannungsfelder zwischen Struktur und Handlung sowie zwischen Determination und Emergenz nicht einseitig in die eine oder andere Richtung aufzulösen. Sie verfolgen das Ziel, sowohl den (gesellschaftlichen) Problemhintergrund, auf dem die Entstehung des Deutungsmusters plausibel wird, als auch dessen interne Logik zu rekonstruieren (vgl. ebd., 66).

Trotz der beschriebenen Akzentuierungen lassen sich gewisse Bedeutungselemente herausstellen, die übergreifend mit dem Begriff des Deutungsmusters verbunden werden (Arnold 1983; 1991; Kassner 2003; Lüders und Meuser 1997; Meuser 2006a; Meuser und Sackmann 1991):

Deutungsmuster werden in einem funktionalen Bezug zu objektiven Handlungsproblemen beschrieben und in diesem Zusammenhang als Antwort des Einzelnen auf einen gesellschaftlichen, durch institutionalisierte Handlungsanforderungen vermittelten Deutungszwang verstanden: „Auf der einen Seite haben wir ein kollektiv vereinheitlichtes, gemeinsames Handlungsproblem in seiner objektiven Gegebenheit vor uns [...]. Dieses Problem zieht in seiner Krisenhaftigkeit eine Deutungsbedürftigkeit nach sich. Es ist so gravierend, dass es nicht jedes Mal von neuem gewissermaßen von Null aus gelöst werden kann und muss, sondern jede einzelne Sozialisationspraxis sich auf voreingerichtete Traditionen – oder eben: Deutungsmuster – wie von selbst stützen können muss. Auf der anderen Seite stehen den objektiven Handlungsproblemen, worin sie im einzelnen auch immer bestehen mögen, kollektiv verbürgte, in konkreten Milieus oder Lebenswelten verankerte Muster ihrer routinisierten Deutung gegenüber, die einen veralltäglichten Umgang mit diesen Problemen ermöglichen“ (Oevermann 2001, 37).

Vor dem Hintergrund des beschriebenen Entstehungszusammenhangs von Deutungsmustern ist davon auszugehen, dass Menschen, die sich in bestimmten institutionellen Handlungskontexten bewegen,

⁸² Beispielsweise marxistisch orientierte Ansätze, die sich mit dem Arbeiterbewusstsein beschäftigen, vgl. u. a. Alheit und Wollenberg 1982

sich auch in die über diese Rahmung vermittelten, gesellschaftlich fundierten Deutungsmuster interpretativ ‚einfädeln‘, so dass eine Herausbildung strukturell ähnlicher, z.B. berufs- bzw. professionstypischer Deutungsmuster angenommen werden kann (vgl. Arnold 1983, 897 f.). Hier zeigen sich Berührungspunkte zu Professionalisierungskonzepten, die sich von linearen Transfer- und Transformationsmodellen einer ‚Anwendung‘ von in der Ausbildungsphase erworbenen Kompetenzen in der Praxis abgrenzen und einen komplexen Einfluss institutioneller und professionsbezogener Handlungszusammenhänge auf den Professionalisierungsprozess in Rechnung stellen (vgl. Dewe 2002; Dlugosch 2003).

Aus Perspektive der einzelnen Person liegt die Bedeutung von Deutungsmustern in ihrer komplexitätsreduzierenden und Alltagsplausibilität vermittelnden Wirkung. So können komplexe Situationen nach bekannten und bewährten Mustern strukturiert und unmittelbares, quasi-routiniertes Handeln angesichts problematischer Situationen und unter Zeitdruck ermöglicht werden (vgl. Arnold 1983, 895; Kassner 2003, 39). Deutungsmuster kommt dabei sowohl eine orientierende Funktion als auch eine Schutzfunktion zu, da sie der internen und externen Legitimation des eigenen Handelns dienen – ähnlich wie professionelles pädagogisches Handeln als Verknüpfung von spezifischem Expertenwissen und einem besonderen Habitus verstanden werden kann, der die Handlungsweisen der Professionellen in krisenhaften Entscheidungssituationen im Sinne eines intuitiven Bewusstseins leitet, was richtig und angemessen ist (vgl. Moser et al. 2007, 447).

Auch wenn Deutungsmuster auf Kontinuität angelegt sind und eine gewisse Stabilität und Beharrungstendenz in der Zeit besitzen, stehen sie durch ihren funktionalen Bezug zu Handlungsproblemen immer auf dem Prüfstand ihrer Situationsangemessenheit, so dass sie gegenüber Veränderungen und Weiterentwicklungen offen sind (vgl. Meuser und Sackmann 1991, 19). Aus professionstheoretischer Perspektive können Widersprüche und Inkonsistenzen in den fallbezogenen Deutungen von Pädagogen Hinweise auf sich wandelnde professionelle Anforderungen geben, die mit den bestehenden professionellen Deutungs- und Handlungsmustern nicht passgenau und ohne ‚Reibungsverluste‘ bearbeitet werden können.

Aus diesen Annahmen zur Verwobenheit von Deutungsmustern mit gesellschaftlich verankerten Handlungsanforderungen im Hinblick auf ihre Entstehung und Wirkung lassen sich bestimmte Konsequenzen für einen forschungsmethodischen Zugang ableiten, der darum bemüht ist, die Handlungsanforderungen in ihrer Bedeutung für den Einzelnen bei der Analyse von Deutungsmustern mit in den Blick zu nehmen. So stellen Meuser und Sackmann fest: „Deutungsmuster stellen eine kulturelle, kollektiv bzw. überindividuell (re-)produzierte Antwort auf objektive, Handlungsprobleme aufgebende gesellschaftliche Bedingungen dar. Die Struktur von Deutungsmustern kann folglich nur erfasst werden, wenn die sozialen Strukturprobleme, auf die jene eine Antwort darstellen, in der Analyse berücksichtigt werden. Diese Strukturprobleme lassen sich wiederum, gerade in ihren Konsequenzen für die Konstitution von Deutungsmustern, nur durch eine interpretative Rekonstruktion der (Ent-)Äußerungen der Handelnden erfassen“ (Meuser und Sackmann 1991, 15 f.).

Die Bedeutung der Perspektive des Subjekts, die hier als Ansatzpunkt einer rekonstruktiven Forschung hervorgehoben wird, verweist darauf, dass Deutungsmuster trotz ihrer Verortung in allgemeinen gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen nicht passiv, durch einseitig wirkende Umwelteinflüsse übernommen werden, sondern sich in Auseinandersetzung des Einzelnen in spezifischen Person-Umwelt-Interaktionen entwickeln. Somit sind Deutungsmuster immer auch als spezifische Formen der Bewältigung von Handlungsanforderungen zu verstehen und im Rahmen einer Deutungsmusteranalyse zu berücksichtigen (vgl. Arnold 1983, 909 f.).

Durch den Akzent auf eine offen formulierte und damit forschungsmethodisch mit zu bearbeitenden Frage nach den sozialstrukturellen Handlungsanforderungen und ihrer spezifischen Bedeutung für den Einzelnen lassen sich Deutungsmuster auch vom Begriff des Habitus (Bourdieu 1987) abgrenzen, der im Hinblick auf seinen generativen Status und das Spannungsverhältnis von Determination und Emergenz ähnlich konzipiert ist, aber a priori auf das sozialstrukturelle Eingebundenseins des Handelnden in eine spezifische Sozial- oder Klassenlage (als generalisierte Handlungsanforderung) rekurriert (vgl. Meuser und Sackmann 1991, 22).

Deutungsmuster werden zum einen als in sich konsistent strukturiert konzipiert, eben im Sinne eines Musters, zum anderen nicht als isolierte Größe, sondern immer in Beziehung zu anderen Deutungsmustern stehend betrachtet, die als Gesamt eine hierarchisch-systematische Ordnung bilden. In diesem Sinne lassen sich basalere von weniger basalen sowie übergreifende von lebensbereichsspezifischen Deutungsmustern unterscheiden. Denkbare Widersprüchen und Brüche zwischen einzelnen Deutungsmustern können bis zu einem gewissen Grad durch identitätserhaltende Techniken des Individuums überbrückt werden, so dass handlungslähmende Irritationen vermieden werden können (vgl. Arnold 1991, 59).

Diese von Arnold und anderen Autoren formulierte Konsistenzannahme ist gerade mit Blick auf forschungsmethodische Zugänge nicht unhinterfragt geblieben. So weist beispielsweise Lüders darauf hin, dass bei Betrachtung der inneren Struktur von Deutungsmustern eher mit „Brüchen und unscharfen Rändern“ (Lüders 1991, 384) als mit in sich geschlossenen Argumentationsfiguren zu rechnen ist. Dies hat zur Folge, dass im Rahmen von Deutungsmusteranalysen kaum zu entscheiden ist, welche Aspekte zu einem Deutungsmuster gehören und welche nicht, welche Aspekte für die Konstitution eines Deutungsmusters wesentlich sind und welche eher marginal, ob Aspekte fallspezifischen Besonderheiten geschuldet und als idiosynkratisch zu bewerten sind oder auf einen grundlegenden Wandel eines Deutungsmusters hindeuten. Dieser methodologischen Problemstellung, die aus Sicht Lüders grundsätzlich nicht auflösbar ist, sollte auf forschungsmethodischer Ebene mit einer möglichst präzisen Explikation der Fallstrukturebene im Vorfeld der Interpretation begegnet werden. Dabei zu Tage tretende Brüche sollten nicht durch eine vorschnelle Abstrahierung und Generalisierung ‚geräuschlos eliminiert‘, sondern bei der Analyse mit herausgearbeitet werden (vgl. ebd.).

Abschließend soll noch ein weiteres wesentliches Merkmal von Deutungsmustern angeführt werden, ihr latenter Charakter. Deutungsmuster sind als alltägliches Routinewissen den interagierenden Subjekten nur in eingeschränktem Maße reflexiv verfügbar (vgl. Arnold 1991, 56). Lüders weist darauf hin, dass das Ausmaß der Latenz dabei jeweils vom Gegenstandsbereich abhängt. Beispielsweise sind charakteristische Deutungsmuster der Moderne, wie beispielsweise der okzidentale Rationalismus, tiefer anzusiedeln als solche, die auf innerfamiliäre Partnerbeziehungen bezogen sind (vgl. Lüders 1991, 382). Forschungsmethodisch stellt sich die Herausforderung, dieses implizite Wissen (Polanyi 1985), das eben nicht im diskursiven Bewusstsein angesiedelt und direkt ‚abfragbar‘ ist, zu erschließen. Vor dem beschriebenen Hintergrund erscheint ein rekonstruktiver Forschungsansatz sinnvoll und notwendig (Meuser 2006a, 140) – oder wie Arnold es formuliert: „Verfahren, über die sich der jeweilige Fall authentisch zur Sprache bringen kann“ (Arnold 1983, 906).

Als hilfreiche Forschungsgelegenheiten erweisen sich dabei Umbruch- und Krisensituationen, „in denen die Reproduktion des Selbstverständlichen zunehmend weniger Handlungssicherheit und -erfolg gewährleistet. Die in solchen Situationen notwendig erhöhte lebensweltliche Reflexivität sorgt für zumindest zeitweise Manifestheit von Deutungsmustern. [...] Denn mit der Herausbildung des Neuen geht eine von dessen 'Protagonisten' geführte Auseinandersetzung mit dem Alten einher, aus dem heraus das Neue transformatorisch sich entwickeln muß“ (Meuser und Sackmann 1991, 20 f.). Bezieht man diesen Ansatz auf die Frage professionsbezogener pädagogischer Deutungsmuster, so zeigen sich hier Verbindungslinien zum Fallverständnis nach Fatke, der darauf hinweist, dass ein Fall, z. B. der Fall ‚Verhaltensauffälligkeit‘, nur unter besonderen Bedingungen in den Fokus eines Betrachters gerät, nämlich dann, wenn ein Geschehen auf-fällt, d. h. sich vom Gewohnten, Normalen, Durchschnittlichen abhebt. An jeglicher Wahrnehmung von etwas Besonderem, Einzigartigem, Individuellem ist danach immer schon etwas Allgemeines als Wahrnehmungsfolie beteiligt (vgl. Fatke 1995, 683).

4.1.2 Rekonstruktiver Forschungsansatz

„Die innere Logik von Deutungsmustern ist nicht abfragbar, sie erschließt sich allein einer rekonstruktiv verfahrenen Forschung [...], welche an den Ent-Äußerungen der Akteure ansetzt und diese als Dokumente begreift, an denen sich das ihrer Erzeugung zugrunde liegende Deutungsmuster und dessen Logik ableiten lassen“ (Meuser 2006a, 32). Deutungsmusteranalysen greifen damit auf qualitative Forschungsansätze zurück, die allgemein um einen rekonstruktiven Zugang zu den Wirklichkeitskonstruktionen sozialer Akteure und deren Einbettung in lebensweltliche bzw. sozialstrukturelle Bezüge bemüht sind (vgl. Meuser 2006b, 140). Theoriebildung kann in diesem Zusammenhang als Konstruktion zweiten Grades verstanden werden.

Auch das Interesse der vorliegenden Studie richtet sich in diesem Sinne nicht auf die Frage nach Korrelationen zwischen bestimmten Deutungs- und Erklärungsansätzen im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten einerseits und schulischen Problemkonstellationen oder sozialstrukturellen Größen anderer-

seits, sondern auf die Frage, „*wie* unter den entsprechenden Rahmenbedingungen die Probleme benannt, interpretiert, gelöst oder perpetuiert werden [Hervorh. im Orig.]“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, 19), die in Zusammenhang mit auffälligem Verhalten bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ entstehen. So verweisen auch Hatton et al. im Hinblick auf die Erforschung professionellen Handelns in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung auf die Bedeutung qualitativer Ansätze, die – auch in der internationalen Forschungslandschaft – bislang eher unterrepräsentiert sind: „Very little research utilising qualitative approaches appears to exist concerning staff in services for people with intellectual disabilities. Such approaches, including semistructured interviews, participant observation, and ethnography, could yield important insights into topics as yet uninvestigated, and could also help in building theoretical models of staff behaviour grounded in data” (Hatton et al. 2004, 598).

Wie bereits eingangs erwähnt, existiert kein festgelegtes und einheitliches Forschungsprogramm für Deutungsmusteranalysen. In der Literatur findet man ein breites Spektrum forschungsmethodischer Ansätze, das sich von Sequenzanalysen in der Tradition Objektiver Hermeneutik über konversationsanalytische und narrationsanalytische Verfahren bis hin zu phänomenologischen und paraphrasierenden Zugängen erstreckt (vgl. Lüders 1991, 386). Die Forschungsansätze verbindet – bei aller Unterschiede – ihre gemeinsame Zielsetzung, nämlich die Verwirklichung methodisch kontrollierten Fremdverstehens. Methodische Kontrolle bezieht sich dabei auf die systematische Berücksichtigung der Differenz zwischen den Relevanzsystemen der Forschungssubjekte einerseits und denen des Forschers andererseits bei der Ausgestaltung des Forschungsdesigns. Durch eine am interpretativen Paradigma orientierte Konzeption der Erhebungs- und Auswertungsverfahren soll den ‚Erforschten‘ die Möglichkeit eröffnet werden, ihre Relevanzsysteme sowohl inhaltlich als auch formal zur Geltung zu bringen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, 31), ohne dass diese vorab durch strukturierende Vorgaben durch die Annahmen des Forschers überformt werden. Für den Forschungsprozess sind dabei folgenden grundlegende Prinzipien leitend:

- Offenheit des Forschungsprozesses im Sinne eines Zurückstellens theoretischer Strukturierungen und einer Öffnung gegenüber den Bedeutungssetzungen der Forschungssubjekte
- Eingehen einer kommunikativen Beziehung zwischen Forscher und Forschungssubjekt, die Raum für eigene Bedeutungssetzungen schafft und einen Rückgriff auf eigene kommunikative Regelstrukturen ermöglicht
- Prozesshaftigkeit von Forschung und Berücksichtigung des Kontextbezugs erhobener Daten (im Sinne eines prozesshaft generierten Ausschnitts der Konstruktion und Reproduktion sozialer Realität)
- Reflexivität von Gegenstand und Analyse, u. a. Reflexivität des Forschers über sein Handeln und seine Wahrnehmungen im untersuchten Feld

- Explikation der Einzelschritte des Untersuchungsprozesses
- Flexibilität des Forschungsprozesses im Hinblick auf eine gegenstandsangemessene Auswahl und Gestaltung von Forschungsmethoden

(vgl. Lamnek 2010, 19 ff.)

Die im Folgenden vorgestellten Forschungsmethoden, die in der vorliegenden Studie herangezogen wurden, orientieren sich an diesen grundlegenden Prinzipien qualitativer Forschung.

4.2 Forschungsmethoden

4.2.1 Feldzugang und Datenerhebung

4.2.1.1 *Problemzentriertes Interview*

Das Erkenntnisinteresse der geplanten Untersuchung, Deutungsmuster von Sonderschullehrern im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten zu erkunden, legt den Einsatz qualitativer Interviews als Methode der Datenerhebung nahe. Im Vergleich zu Verfahren teilnehmender Beobachtung bieten sie eher die Möglichkeit zu erfassen, „wie die Akteure ihre soziostrukturell vorgegebenen Handlungsoptionen und -einschränkungen wahrnehmen und deuten, welche Handlungsziele sie unter diesen Bedingungen entwickeln und welche Mittel sie zur Erreichung dieser Ziele einsetzen“ (Kelle und Kluge 2010, 53). An die Ergebnisse der Interviewbefragung könnten sich perspektivisch vertiefende Einzelfallstudien anschließen, die im Rahmen des Promotionsvorhabens selbst jedoch zeitlich nicht zu realisieren sind. Gegenüber Gruppendiskussionen, die gerade durch die Selbstläufigkeit des kommunikativen Austauschs zwischen Angehörigen einer Profession einen Zugang zu konjunktiven Erfahrungen (Mannheim 1980) ermöglichen können und dadurch als besonders geeignet betrachtet werden, professionsbezogene Deutungsmuster zu erfassen, bietet die Einzelbefragung angesichts des sensiblen Themas einen geschützteren Gesprächsrahmen. Es ist davon auszugehen, dass der Umstand, dass es sich bei der Interviewerin auch um eine Lehrerin für Sonderpädagogik handelt, dazu beiträgt, in den geführten Eins-zu-eins-Gesprächen einen kommunikativen Rahmen zu schaffen, in dem konjunktives Erfahrungswissen zum Tragen kommt.

Die Interviews orientieren sich an Struktur und Verfahren des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1989; 2000) als Einzelmethode.

Zielsetzung des problemzentrierten Interviews ist es, Handlungsbegründungen und Situationsdeutungen zu erfassen, die Subjekte angesichts gesellschaftlicher Anforderungen formulieren (vgl. Witzel 1989, 228). Um die oben beschriebenen Prinzipien der Offenheit, der Kommunikativität und der Kontextbezogenheit zu gewährleisten, orientiert sich das Verfahren an folgenden zentralen Grundpositionen:

- Problemzentrierung: Problemzentrierung kennzeichnet dabei sowohl den inhaltlichen Fokus der Interviews, nämlich eine Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung, als auch die Organisation des Erkenntnisprozesses im Verlauf der Forschung. Eine dem eigentlichen Interview vorausgehende Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen der zu untersuchenden Orientierungen schafft die Grundlage, um die Darstellung der Interviewten verstehend nachvollziehen, problemorientierte (Nach-)Fragen stellen und den Austausch immer stärker auf das Forschungsproblem zuspitzen zu können (vgl. Witzel 2000, [4]).
- Gegenstandsorientierung: Dieses Prinzip bezieht sich in diesem Kontext nicht nur auf die gegenstandsgemessene Auswahl der Forschungsmethoden, sondern auch auf die flexible Anpassung der Interviewgestaltung, die je nach Anforderung durch den Gesprächspartner einen größeren Schwerpunkt auf Narrationen oder Nachfragen legt (vgl. ebd., [5]).
- Prozessorientierung: Die Interviewgestaltung folgt einem diskursiv-dialogischem Verfahren, das die „Befragten als Experten ihrer Orientierungen und Haltungen begreift, die im Gespräch die Möglichkeit zunehmender Selbstvergewisserung mit allen Freiheiten der Korrektur eigener oder der Intervieweraussagen wahrnehmen können“ (ebd., [13]). Der Interviewpartner entwickelt dabei im Laufe des Interviews die eigene Darstellung des Problems weiter, entfaltet neue Aspekte, korrigiert oder bestätigt vorangegangene Aussagen und erzeugt u. U. auch Widersprüche und Brüche, die als Hinweise auf Orientierungsprobleme, widersprüchliche Anforderungen und Ambivalenzen bedeutsam sind. Im Sinne einer Prozessorientierung geht es also gerade nicht um in sich geschlossene Antworten auf isolierte Fragen (vgl. ebd., [6]).

Diese drei wesentlichen Leitprinzipien des problemzentrierten Interviews werden durch bestimmte Gesprächstechniken, sogenannten erzählungs- und verständnisgenerierenden Strategien, konkretisiert, die der Interviewer im Gespräch flexibel einsetzt. Zu den erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien zählt zum einen die vorformulierte Einleitungsfrage, die das Gespräch auf das zu untersuchende Problem lenkt und gleichzeitig so formuliert ist, dass sie den Interviewpartner zu einer Erzählung mit eigenen Schwerpunktsetzungen anregt. Darüber hinaus soll der Interviewer eine Weiterentwicklung und Detaillierung der Erzählung durch allgemeine Sondierungsfragen, die thematische Aspekte der Erzählung aufgreifen, unterstützen. Ad-Hoc-Fragen beziehen sich auf Themenbereiche, die der Interviewpartner in den Erzählpassagen nicht von sich aus anspricht, die im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage aber als bedeutsam erachtet werden. Als verständnisgenerierende Strategien gelten sogenannte spezifische Sondierungen in Form von Zurückspiegelung von Äußerungen, klärenden Verständnisfragen und Konfrontationen (in gemäßigter Form, die das Vertrauensverhältnis im Gespräch nicht beeinträchtigt) als Anregung zur Selbstreflexion, zu einer weiteren Detaillierung von Ausführungen sowie zur Klärung und kommunikativen Validierung von Aussagen.

Durch die flexible Kombination aus erzählungsgenerierenden und verständnisgenerierenden Strategien erscheint dieses Interviewverfahren besonders geeignet, der Lehrkraft Raum für eigene thematische Schwerpunkt- und Bedeutungssetzungen innerhalb des Interviews zu geben, die Kommunikation aber auch mit Blick auf die forschungsleitende Fragestellung zuzuspitzen. Darüber hinaus ist das Interviewverfahren, das einerseits Beschreibungen und Argumentationen, andererseits kleinere Erzählungen, z. B. zu bestimmten Unterrichtssituationen, berücksichtigt, besonders anschlussfähig an ein Verständnis sonderpädagogischer Professionalität im Spannungsfeld von wissenschaftlicher Begründungspflicht und am pädagogischen Fall orientierter Entscheidungsnotwendigkeit (vgl. Dlugosch 2005a, 32).

Ein problemzentrierter Leitfaden soll die Basis für eine vergleichende Kontrastierung der Interviews im Rahmen der Auswertung schaffen. Die Entwicklung dieses Interviewleitfadens stützt sich zum einen auf theoretische Vorüberlegungen, zum anderen auf Erkenntnisse aus der Phase teilnehmender Beobachtung im Vorfeld der Untersuchung, auf die weiter unten noch genauer eingegangen wird. Der Leitfaden wird vorab in Probeinterviews getestet, um eventuelle Änderungen vornehmen zu können.⁸³

Wie im Rahmen problemzentrierter Interviews vorgesehen, soll ein Kurzfragebogen das Interview von Fragen entlasten, die sich auf grundlegende, z. B. sozialstrukturelle Daten beziehen, die für das Interviewgespräch an sich nicht direkt relevant sind. Entgegen der Empfehlung von Witzel soll der Fragebogen erst im Anschluss an das Interviewgespräch eingesetzt werden, um zu vermeiden, dass sich eine geschlossene Frage-Antwort-Struktur auf die Gesprächssituation überträgt.⁸⁴

Als weiteres Teilelement des problemzentrierten Interviews findet das sogenannte Postskript (vgl. Witzel 2000, [10]) Verwendung, das dazu dient, im Anschluss an das Gespräch Anmerkungen zu den situativen Rahmenbedingungen, wesentliche Gesprächsinhalte und erste Ideen mit Blick auf die inhaltliche Auswertung festzuhalten.⁸⁵

4.2.1.2 Vorbereitung der Interviews

Im Vorfeld der eigentlichen Phase der Datenerhebung besteht die Möglichkeit, im Rahmen von teilnehmenden Hospitationen und Gesprächen in einer Schule mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' Einblicke in das Forschungsfeld zu gewinnen, um eigene Praxiserfahrungen und die Beschäftigung mit dem Thema auf Grundlage von Fachliteratur zu ergänzen. Ausgangspunkt der Hospitationsphase bildet eine Gesprächsrunde zu allgemeinen Problempunkten, Handlungsanforderungen und Lösungsstrategien, an der neben der Schulleitung mehrere Lehrkräfte der Schule, die zum damaligen Zeitpunkt Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten unterrichten, teilnehmen. Aus diesem ersten Austausch heraus ergibt sich in drei Klassen (Eingangs-/Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe) sowie im Rahmen einer Einzelförderung eines Schülers der Abschlussstufe die Möglichkeit zu einer

⁸³ Vgl. Anlagen 1 und 2

⁸⁴ Vgl. Anlage 3

⁸⁵ Vgl. Anlage 4

regelmäßigen teilnehmenden Beobachtung im Unterricht, die sich über einen Zeitraum von ca. sechs Monaten im zeitlichen Umfang von einem Schultag pro Woche erstreckt. Im Gegenzug wird den jeweiligen Klassenteams angeboten, Beobachtungen begleitend und darüber hinaus in einem ausführlichen Auswertungsgespräch am Ende der Hospitationsphase zurückzumelden. Dieses Angebot nehmen drei der vier Sonderschullehrerinnen entweder alleine oder gemeinsam mit ihren Klassenteamkollegen wahr.

Durch die explorative Zielsetzung werden die Hospitationen in den Klassen vorab nicht durch einen Beobachtungsleitfaden strukturiert. Eindrücke aus den Unterrichtssequenzen sowie aus den begleitenden informellen Gesprächen mit den Kollegen der Klassenteams werden jeweils im Anschluss an den Schultag in Form von offen angelegten Notizen dokumentiert.

Auf Grundlage des eigenen Vorwissens, den eigenen Vorerfahrungen sowie den Ergebnisse der Hospitationsphase wird schließlich ein Interviewleitfaden entwickelt, der im Rahmen von zwei Probeinterviews mit Sonderschullehrern an einer Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg erprobt und nachfolgend teilweise ergänzt bzw. verändert wird.⁸⁶

Dem Ansatz des Problemzentrierten Interviews entsprechend beginnt der Leitfaden mit einem offen formulierten Erzählimpuls zu Situationen im Schulalltag, in denen Verhaltensauffälligkeiten relevant werden („Erzählen Sie doch einmal...“). Inhaltliche Aspekte, die darüber hinaus durch den Interviewpartner oder ggf. durch die Interviewerin angesprochen werden, beziehen sich auf die Anforderungen in direktem oder indirektem Zusammenhang mit dem auffälligen Verhalten, die Beschreibung des ‚Falls‘ und seiner Entwicklung, eigene Erklärungs- und Handlungsansätze im Umgang damit sowie auf vorhandene oder gewünschte Unterstützungsmaßnahmen. Neben diesen inhaltlichen Aspekten werden in einem allgemeinen Teil Aspekte, die das professionelle Selbstverständnis des Sonderschullehrers sowie der Institution betreffen, angesprochen. Am Ende des Interviews wird dem Interviewpartner noch einmal explizit Gelegenheit gegeben, bislang unerwähnte, aber aus seiner Sicht bedeutsame Themenbereiche zu ergänzen. Der Leitfaden für Interviews mit Sonderpädagogen, die gegenwärtig in Schulleitungsfunktion tätig sind, wird entsprechend adaptiert. Hier wird der Schwerpunkt stärker auf allgemeine Fragen der Schulentwicklung, der Zusammenarbeit mit Kollegen aus Klassen mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten sowie dem professionellen Selbstverständnis der Schulform gelegt.⁸⁷ Genauere Informationen zu beiden Leitfäden sind dem Anhang zu entnehmen.

Im Kurzfragebogen, der ebenfalls im Anhang enthalten ist⁸⁸, werden Rahmenbedingungen der Klasse (Größe und Zusammensetzung, personelle Ausstattung), allgemeine Daten zum beschriebenen Schüler mit Verhaltensauffälligkeit (Alter, Geschlecht, Bildungsweg, Rahmenbedingungen der Beschulung) sowie allgemeinen und auf die berufliche Tätigkeit bezogene Daten des Interviewpartners (Alter, Geschlecht, Dauer der Tätigkeit im Schuldienst, schulischer Einsatzbereich) erfragt. Der Kurzfragebo-

⁸⁶ Vgl. Anlage 1

⁸⁷ Vgl. Anlage 2

⁸⁸ Vgl. Anlage 3

gen dient als ergänzende Informationsquelle, um im Interview unklar bleibende Sachinformationen rekonstruieren zu können.

4.2.1.3 *Sampling und Feldzugang*

Anliegen der empirischen Studie ist ein rekonstruktiver Zugang zu Deutungsmustern im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern an Schulen mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' und ihre Bezüge zu professionsbezogenen Anforderungsstrukturen. Vor diesem Hintergrund ist die Fallauswahl nicht, wie bei quantitativ ausgerichteten Forschungsprojekten, an einer repräsentativen Abbildung der zu erfassenden Grundgesamtheit durch die einbezogene Stichprobe orientiert, um so im Zuge statistischer Auswertung generalisierbare Aussagen über den untersuchten Gegenstand treffen zu können. Vielmehr ist das Sampling darauf ausgerichtet, Fälle zu berücksichtigen, die es ermöglichen, über ein kontrastierendes Vorgehen zu verallgemeinerbaren Ergebnissen zur Strukturiertheit des untersuchten Phänomens und dessen unterschiedlichen Ausprägungsformen zu kommen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, 175f.). Die Fallauswahl orientiert sich daher grundsätzlich an dem ursprünglich durch Glaser und Strauss (1967) eingeführten und später u. a. durch Strauss und Corbin (1996) weiterentwickelten Verfahren des Theoretical Samplings, einer schrittweise erfolgenden Auswahl von Fällen auf der Basis von Konzepten, die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen. Hierzu zählen Konzepte, die im Zuge der fallvergleichenden Auswertung wiederholt auftauchen oder offensichtlich abwesend sind und dadurch den Prozess einer differenzierteren Ausarbeitung von Kategorien vorantreiben (vgl. ebd., 149). Die Auswahl folgt dabei dem Prinzip der Minimierung und Maximierung von Unterschieden, um einerseits sich entwickelnde Theorien genauer prüfen, andererseits die Spannbreite im Untersuchungsfeld ausloten zu können (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, 177). Laut Strauss und Corbin hat das Vorgehen des Theoretischen Samplings nicht nur für die Fallauswahl bei der Datenerhebung Relevanz, sondern leitet auch die Auswahlprozesse im Zuge der Auswertung an (vgl. Strauss und Corbin 1996, 164). Die Datenerhebung endet, wenn eine theoretische Sättigung der aus den Daten gewonnenen Kategorien zu verzeichnen ist, d. h. wenn begründet davon auszugehen ist, dass keine neuen oder theoretisch bedeutsamen Aspekte durch den Einbezug weiterer Fälle zu erwarten sind, die Kategorienentwicklung dicht und die Beziehungen zwischen den Kategorien gut ausgearbeitet und validiert sind (vgl. ebd., 159).

Bei der vorliegenden Studie sind einem streng an dem Ansatz des Theoretischen Samplings orientierten Vorgehen aus formalen und organisatorischen Gründen gewisse Grenzen gesetzt, insbesondere einer schrittweise erfolgenden Fallauswahl im Prozess der Datenerhebung. Da wissenschaftliche Untersuchungen an Schulen genehmigungspflichtig sind (vgl. §65, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 26.01.2004), muss bei einer sukzessive verlaufenden Datenerhebung für jede im Laufe des Forschungsprozesses neu einbezogene Schule ein eigener Genehmigungsantrag bei der Schulaufsichtsbehörde eingereicht werden. Da sich der Zeitraum der Datenerhebung dadurch erheblich verlängert, wird im Rahmen des Dissertationsvorhabens von einer schrittweisen, sich mit einer

tiefergehenderen Auswertung abwechselnden Datenerhebung Abstand genommen. Dennoch wird versucht, dem Konzept des Theoretischen Samplings bei der Datenerhebung zumindest dadurch Rechnung zu tragen, dass unterschiedliche professionelle Erfahrungshintergründe und strukturelle Rahmenbedingungen bei der Auswahl der Interviewpartner Berücksichtigung finden sollen, um eine möglichst breite Grundlage für die nachfolgende Kontrastierung im Rahmen der Auswertung zu schaffen. Zudem wird auch die Gesamtzahl der einbezogenen Fälle, also in diesem Fall die Anzahl der Interviewpartner, nicht vorab festgelegt. Die Entscheidung über den Abschluss der Datenerhebung erfolgt auf der Basis eines Überblicks über das Interviewmaterial und ersten Auswertungsüberlegungen, die die Interviewphase begleiten. Die Datenauswertung folgt umfassender dem Konzept des Theoretischen Sampling⁸⁹.

Die Kontaktaufnahme zu potentiellen Interviewpartnern erfolgt über die Schulleitungen der Schulen mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung', die über das geplante Forschungsvorhaben sowohl schriftlich als auch telefonisch informiert und um Unterstützung gebeten werden. Als Kriterium für die Auswahl der Interviewpartner wird dabei vorab nur festgelegt, dass es sich – im Sinne der Fragestellung – um Sonderschullehrer handeln soll, die nach eigener Einschätzung Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten aktuell unterrichten bzw. in den letzten Schuljahren unterrichtet haben.

Da die Einschätzung von Schülern als verhaltensauffällig immer in Relation zu den zugrunde gelegten normativen Bezugskriterien steht, wird der Personenkreis der Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten vorab nicht genauer definiert. Es soll dadurch die Möglichkeit eröffnet werden, im Rahmen der Auswertung zu eruieren, welche Verhaltensweisen aus Perspektive der Lehrkräfte als auffällig bzw. belastend beschrieben werden und vor welcher ‚normativen Kontrastfolie‘ diese Einschätzung vorgenommen wird.

Einige interessierte Sonderschullehrer melden sich auf den weitergeleiteten Aufruf im Kollegium hin eigeninitiativ, der Großteil der Interviewpartner wird durch die Schulleitungen gezielt angesprochen und als Interviewpartner ‚vermittelt‘. Es ist davon auszugehen, dass für die Auswahl der Kollegen dabei nicht nur entscheidend ist, welche Schüler die Schulleitungen selbst als auffällig und welche Klassen sie damit für die Untersuchung als relevant einschätzen, sondern auch, ob sie die betreffenden Kollegen im Sinne einer positiven Außendarstellung der Schule für kompetent und engagiert halten. Diese anzunehmende Einflussgröße muss bei der Einordnung der Fallauswahl berücksichtigt werden. Die außerordentlich große Resonanz und die Rückmeldungen durch die Schulleitungen deuten darauf hin, dass dem Thema „Verhaltensauffälligkeiten“ eine große Relevanz für die schulische Praxis zugesprochen wird.

Im Folgenden sollen die letztendlich einbezogenen Fälle kurz charakterisiert werden:

Es werden insgesamt 33 Sonderschullehrer an sieben verschiedenen Schulen mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' als Interviewpartner ausgewählt, davon zwei Sonderpädagoginnen in

⁸⁹ Vgl. Kap. 4.2.3

ihrer Funktion als Konrektorinnen und ein Sonderpädagoge in seiner Funktion als Schulleiter.⁹⁰ Die Verteilung der Interviewpartner auf die einbezogenen Schulen sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen:

Tab. 1: Verteilung der Interviewpartner

Schulen	Anzahl der Interviewpartner	davon in der Schulleitung
A	3	0
B	2	0
C	7	1
D	8	0
E	5	2
F	5	0
G	3	0
gesamt	33	3

In die Datenerhebung werden ausschließlich Sonderpädagogen, die an Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ tätig sind, einbezogen. Dies ist vor allem darin begründet, dass bei einem Einbezug integrativer Arbeitszusammenhänge die unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkte und Rollen im schulischen und unterrichtlichen Kontext als gesonderter Untersuchungsschwerpunkt berücksichtigt werden müssten, weil eine Vergleichbarkeit der professionellen Handlungsfelder nur eingeschränkt gegeben ist. Darüber hinaus muss auf Grundlage der vorab durchgeführten Hospitationsphase und den Gesprächen mit Vertretern aus der Schulpraxis davon ausgegangen werden, dass der im Mittelpunkt der Arbeit stehende Personenkreis von Schülern mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ und Verhaltensauffälligkeiten zum überwiegenden Teil an Sonderschulen und nicht im Gemeinsamen Unterricht beschult wird.

Um das schulische Praxisfeld – innerhalb der eben beschriebenen schulstrukturellen Rahmung – möglichst in seiner Breite und Vielfalt berücksichtigen zu können, werden Interviewpartner aus Schulen mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen und professionellen Anforderungsstrukturen einbezogen. Die sieben Schulen mit Gesamtschülerzahlen von ca. 50 bis über 180 Schülern (lt. Schuldatenbank der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung), fünf Schulen in staatlicher und zwei Schulen in privater Trägerschaft, befinden sich in verschiedenen Bezirken Berlins. Mit Blick auf

⁹⁰ Die Interviews werden im Folgenden mit einer Kurzbezeichnung gekennzeichnet: Der Buchstabe kennzeichnet die Schule, an der das Interview durchgeführt wurde, die Ziffer den jeweiligen Interviewpartner (z.B. B2). Die Interviews mit Sonderpädagogen in Schulleitungsfunktion wurden anhand des Kürzels (SL) noch einmal gesondert ausgewiesen, z.B. in Form von C4(SL). Zitierte Textstellen sind zusätzlich durch die Position des Redebeitrags belegt. Erstrecken sich Textpassagen über mehrere Abschnitte, ist dies ebenfalls angegeben (z.B. D1/5; F5/24-25).

die immer auch historisch gewachsenen Schulstrukturen werden sowohl Schulen aus Ost- als auch Westberliner Bezirken berücksichtigt. Darüber hinaus können Interviewpartner aus Schulstandorten mit unterschiedlich hoher sozialer Belastung, orientiert am Sozialstrukturatlas Berlin für das Jahr 2008 (vgl. Senatsverwaltung für Gesundheit 2009), gewonnen werden, d. h. es werden auch Schulen einbezogen, deren Einzugsgebiet sich auf sogenannte ‚soziale Brennpunkte‘, gemessen am Anteil von Personen mit niedrigem Einkommen, Arbeitslosenquote, Anteil von Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit etc., erstreckt.

Die Interviewpartner (ausgenommen von den folgenden Angaben sind die drei Interviewpartner aus der Schulleitung) setzen sich aus 29 Sonderpädagoginnen und einem Sonderpädagogen zusammen, die gemessen an der Dauer ihrer Tätigkeit im Schuldienst über einen unterschiedlich großen praktischen Erfahrungshintergrund verfügen. Die Spannbreite reicht hier von zwei bis dreißig Dienstjahren in der Schulpraxis. Die meisten Kollegen arbeiten bereits seit Beginn ihrer Tätigkeit an Schulen für Geistigbehinderte bzw. Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘, sieben Lehrkräfte waren zuvor auch in anderen Förderschwerpunkten (vor allem an Schulen für Lernbehinderte oder Verhaltensgestörte), in der Integration oder ursprünglich als Regelschullehrer tätig. Innerhalb der letzten fünf Jahre sind vier der interviewten Kollegen aus einer Tätigkeit im Gemeinsamen Unterricht, zwei Sonderschullehrer aus Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ und ein Kollege aus dem Förderschwerpunkt ‚Sprache‘ an die jetzige Schule gewechselt. Mit Ausnahme einer Sonderpädagogin, die ausschließlich in der flankierenden Einzelförderung eingesetzt ist, arbeiten alle befragten Sonderschullehrer als Klassenlehrer, wie folgt verteilt über die unterschiedlichen Schulstufen:

Tab. 2: Arbeitsschwerpunkte der Interviewpartner

Arbeitsfeld der Interviewpartner			Anzahl der Interviewpartner	
Sonderpädagogen in Klassenlehrerfunktion	Klassenstufe	Eingangsstufe / Unterstufe	8	29
		Unterstufe / Mittelstufe	1	
		Mittelstufe	8	
		Oberstufe	5	
		Oberstufe / Abschlussstufe	1	
		Abschlussstufe	6	
Sonderpädagogen in der Einzelförderung	stufenübergreifend		1	1
Sonderpädagogen in der Schulleitung			3	3
gesamt			33	33

Die Klassen sind dabei, wie an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ üblich, sehr heterogen zusammengesetzt und umfassen auch schwer und mehrfachbehinderte Schüler mit besonders hohem Unterstützungs- und Pflegebedarf⁹¹.

Die Klassengröße bewegt sich zwischen 6 und 14 Schüler (letztgenannte Angabe bezieht sich auf eine Doppelklasse mit entsprechend höherer Personalausstattung). Die Anzahl der zum Team gehörenden Kollegen (Sonderschullehrer, pädagogische Unterrichtshilfen, weiteres Personal wie Betreuer, Zivildienstleistende, Schulhelfer etc.) variiert je nach Klassengröße und gegebenenfalls reduziertem Stundenumfang der Kollegen zwischen zwei und acht Personen.

4.2.1.4 Durchführung der Interviews

Alle Interviews werden an der jeweiligen Schule geführt. Die Dauer der Interviews wird vorab nicht begrenzt, zur zeitlichen Planung gegenüber den Interviewpartner jedoch mit voraussichtlich einer bis eineinhalb Stunden angegeben. In einigen wenigen Fällen ist der zeitliche Rahmen durch unvorhergesehene schulische Verpflichtungen kürzer als vorab terminlich vereinbart. Die Dauer der Interviews beträgt überwiegend zwischen 45 und 60 Minuten. Die maximale Interviewdauer beläuft sich auf etwa 90 Minuten.

Alle Interviews werden mit Hilfe eines digitalen Audio-Aufnahmegeräts vollständig aufgenommen.

4.2.2 Vorbereitung der Daten

Die 33 Interviews werden, unterstützt durch die Transkriptionssoftware „f4“, vollständig transkribiert. Die Transkription erfolgt zum größten Teil durch die eigene Person, um durch das intensive Abhören der Interviews einen ersten Zugang zu den Daten zu ermöglichen. Ideen zur Auswertung werden im Transkriptionsprozess als Memos festgehalten.

Die Transkription orientiert sich dabei an den Prinzipien, die Dittmar (2009) in Anlehnung an Du Bois (1991) sowie Du Bois et al. (1993) entwickelt hat. Sie sind darauf ausgerichtet, die kommunikative Interaktion möglichst *sui generis* abzubilden, dabei gleichzeitig ein der Fragestellung angemessenes ökonomisches Vorgehen bezogen auf die Ausführlichkeit der schriftlichen Darstellung zu realisieren (vgl. Dittmar 2009, 85). Orientiert an dieser Zielsetzung werden die Interviews zwar wörtlich transkribiert, dialektale Färbungen allerdings unberücksichtigt gelassen. Sprache und Interpunktion werden zugunsten einer besseren Lesbarkeit leicht ‚geglättet‘, das heißt an das Schriftdeutsch angepasst. Sprechpausen ab zwei Sekunden Länge werden in Klammern vermerkt und besonders betonte Begriffe durch Unterstreichungen gekennzeichnet. Ähnlich verfahren wird mit non- und parasprachlichen Handlungen (hörbares Ein- und Ausatmen, Lachen etc.), die als Bedeutungsträger für die Auswertung rele-

⁹¹ Förderstufe II (vgl. §16, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 19.01.2005)

vant sein können. Akustisch Unverständliches bzw. nicht sicher rekonstruierbarer Wortlaut wird ebenfalls in Klammern gesetzt.⁹²

Im Anschluss an die Transkription werden alle Interviews gemäß den Richtlinien des Datenschutzes anonymisiert. Die Anonymisierung bezieht sich dabei auf Namen von Personen und Institutionen sowie auf alle Angaben, die eine Identifizierung des Interviewpartners bzw. der betreffenden Schule ermöglichen können.

4.2.3 Auswertung der Daten

4.2.3.1 *Methodische Vorüberlegungen*

Die nachfolgend dargestellten Überlegungen zur forschungsmethodischen Umsetzung der Datenauswertung knüpfen an die eingangs entwickelten metatheoretischen Überlegungen an⁹³, die an dieser Stelle noch einmal kurz zusammengefasst werden sollen:

Die Datenauswertung orientiert sich am Begriff des Deutungsmusters, dem die Bedeutung eines heuristischen Konzepts zukommt. Mit dem Deutungsmusterbegriff wird dabei ein allgemeiner metatheoretischer Rahmen abgesteckt, der auf Grundlage der erhobenen und ausgewerteten empirischen Daten im Hinblick auf die spezifische Fragestellung inhaltlich gefüllt werden soll: Deutungsmuster stellen eine überindividuell (re-)produzierte Antwort auf objektive, Handlungsprobleme aufgebende gesellschaftliche Bedingungen dar. Dabei kommt Deutungsmustern nicht nur eine Orientierungs-, sondern auch eine Legitimationsfunktion in Situationen unter Entscheidungsdruck zu. Die Struktur von Deutungsmustern kann nur nachvollzogen werden, wenn auch die sozialen Strukturprobleme, auf die jene eine Antwort darstellen, in ihrer Bedeutung für den Einzelnen berücksichtigt werden (vgl. Meuser und Sackmann 1991, 15 f.).

Auch wenn Deutungsmuster idealtypisch als ein in sich konsistent strukturierter Deutungszusammenhang konzipiert werden, so ist im Rahmen eines empirischen Zugangs tendenziell von Brüchen und Widersprüchen zwischen einzelnen Teilaspekten des Deutungsmusters auszugehen, die bei der Analyse mit in den Blick genommen werden müssen (vgl. Lüders 1991, 384). Brüche und Inkonsistenzen können dabei Hinweise auf besondere Anforderungsstrukturen geben, denen sich Professionsangehörigen gegenüber sehen.

Vor dem Hintergrund des skizzierten Deutungsmusterbegriffs verfolgt eine rekonstruktiv verfahrenende Deutungsmusteranalyse eine doppelte Zielsetzung:

- Zum einen die Rekonstruktion der internen Logik des Deutungsmusters (einschließlich der durch diese spezifische Struktur eröffneten und verschlossenen Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung von Handlungsanforderungen),

⁹² Ausführliche Auflistung der Transkriptionsregeln in Anlage 5

⁹³ Vgl. Kapitel 4.1

- zum anderen die Rekonstruktion des Problemhintergrunds, auf dem die Entstehung des Deutungsmusters nachvollziehbar wird, d. h. eine Rekonstruktion der strukturellen Probleme, die Individuen bewältigen müssen, wenn sie in einem bestimmten institutionalisierten Rahmen handeln

(vgl. Reichertz 2005; Schröer 1997).

Grundlegend ist dabei der für eine rekonstruktiv verfahrenende Forschung charakteristische Wechsel der Analyseeinstellung vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘, mit dem – aus konstruktivistischer Perspektive betrachtet – der Übergang von einer Beobachtung erster Ordnung zu einer Beobachtung zweiter Ordnung hin erfolgt (vgl. Wagner-Willi 2008, 172). So wird bei der Datenauswertung der Frage nachgegangen, wie der Fall ‚Verhaltensauffälligkeit‘ bei Schülern mit geistiger Behinderung von Sonderpädagogen ‚bearbeitet‘, d. h. benannt, bewertet und interpretiert wird und vor welchem professionsbezogenen Erfahrungshintergrund diese Deutungsmuster nachvollziehbar werden.

Die vorläufig umschriebene Fragestellung lässt sich in Unterfragestellungen differenzierter fassen, die den Prozess der Datenauswertung anleiten:

- Wie charakterisieren Sonderpädagogen den Personenkreis von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten?
- Welchen Anforderungen sehen sie sich im Hinblick auf Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten gegenüber?
- Auf welche Unterstützungsressourcen beziehen sich die Sonderpädagogen im Hinblick auf Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten?
- Wie deuten Sonderpädagogen den Fall und in welche professionellen Orientierungsrahmen sind diese Deutungsmuster eingebettet?

Die ersten drei Unterfragestellungen beziehen sich im Wesentlichen auf den thematischen Inhalt der geführten Interviews, d. h. darauf, was Sonderpädagogen zum Personenkreis von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten allgemein bzw. bezogen auf konkrete Schüler ihrer Klasse, zu den Anforderungen sowie ihrem Umgang damit berichten.

Das Erkenntnisinteresse des ersten Fragenkomplexes richtet sich dabei nicht in erster Linie auf den Personenkreis der Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, sondern auf die Sonderpädagogen, aus deren Perspektive die Beschreibung vorgenommen wird. Man könnte zugespitzt auch fragen: Wodurch werden Schüler zu einem besonderen Fall für Sonderpädagogen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘? Worauf beziehen sie sich im Umgang mit dem Fall?

Um diesen Fragen nachgehen zu können, muss die Textbedeutung der Interviewtranskripte entlang der leitenden Fragestellungen strukturiert erfasst werden, um die Äußerungen dann themengeleitet aus-

werten zu können. Hierbei wird auf das Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) zurückgegriffen.

Die vierte Unterfragestellung nimmt im engeren Sinne das Fallverstehen der Sonderpädagogen in den Blick und fragt danach, *wie* sie den Fall deuten und in welchen professionellen Orientierungsrahmen die Falldedeutung eingebettet ist. Der Auswertungsfokus ist dabei nicht auf den Inhalt der Texte, sondern auf die professionellen Orientierungsmuster, die sich (über verschiedene Themen hinweg) in den Beschreibungen der Sonderpädagogen dokumentieren, gerichtet. Da kategorienbildende Verfahren wie die Qualitative Inhaltsanalyse den Fallzusammenhang auflösen, um die Textbedeutung systematisch und in der Breite der Daten themenbezogen erfassen zu können, wird für die Bearbeitung der vierten Fragestellung auf das Verfahren der Dokumentarischen Interpretation (Nohl 2008) zurückgegriffen.

Folglich beinhaltet die empirische Studie zwei wesentliche Auswertungsphasen, die aufeinander aufbauen, indem die in der Breite der Daten ermittelten Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse die Grundlage für eine Auswahl von Einzelfällen bilden, die anschließend mit der Dokumentarischen Interpretation im Fallzusammenhang intensiver ausgewertet werden.

Das genaue Vorgehen im Rahmen der Datenauswertung sowie die dabei herangezogenen methodischen Konzepte werden im Folgenden genauer dargestellt, methodologisch eingeordnet und begründet.

4.2.3.2 Auswertungsverfahren

Qualitative Inhaltsanalyse

Der Erschließung der in den transkribierten Interviews enthaltenen Textbedeutung wird in einem ersten Auswertungsschritt das Konzept der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) zugrunde gelegt. Die aus den Kommunikationswissenschaften stammende Inhaltsanalyse, die ursprünglich mit quantitativ ausgerichteten Auswertungsverfahren (Häufigkeitsanalysen, Indikatorenanalysen etc.) zur Erschließung größerer Textmengen operierte, wurde seit Mitte des 20. Jahrhunderts um qualitative Zugänge ergänzt, die den Anspruch vertreten, nicht nur auf den Inhalt des verbalen Materials gerichtet zu sein, sondern – je nach Fragestellung – auch formale Aspekte und latente Sinngehalte in den Blick zu nehmen (vgl. Mayring 2005, 469f.). Das von Mayring konzipierte Verfahren einer qualitativen Inhaltsanalyse wurde in Zusammenhang mit einer Interviewstudie zu den psychosozialen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit (Ulich 1985) ausgearbeitet und als Auswertungsverfahren 1983 erstmals veröffentlicht (Mayring 1983).

Im Unterschied zu quantitativ ausgerichteten Inhaltsanalysen, die in erster Linie an dem Oberflächeninhalt von Texten ansetzen, versteht sich die qualitative Inhaltsanalyse als Verfahren, das Textbedeutung in einem interpretierenden Akt erschließt (vgl. Mayring 2000, [4]). Zugleich hat das Auswertungsverfahren den Anspruch, das regelgeleitete und systematische Vorgehen quantitativer Verfahren beizubehalten, indem es sich an bestimmten grundlegenden Ablaufmodellen und Reliabilitätskriterien

(Intra- und Interreliabilitätsprüfung) orientiert, um forschungsmethodischen Gütekriterien gerecht werden zu können. Je nach Gegenstand und Erkenntnisinteresse können dabei zusammenfassende, explizierende oder strukturierende Methoden zum Einsatz kommen. „Die qualitative Inhaltsanalyse stellt also einen Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung auch größerer Textcorpora dar, wobei das Material, in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet, nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet wird, ohne dabei in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen“ (ebd., [5]).

Die qualitative Inhaltsanalyse lässt sich in die Systematik qualitativer Forschungsinstrumente als kategorienbildendes Auswertungsverfahren einordnen, das sowohl deduktiv als auch induktiv ausgerichtet werden kann. Bei einem induktiv orientierten Vorgehen werden Kategorien nicht vorab aus theoretischen Vorüberlegungen und Voruntersuchungen heraus abgeleitet, sondern aus dem Material heraus entwickelt, um eine möglichst gegenstandsnahe Abbildung des Materials zu gewährleisten (vgl. Mayring 2010, 83). Die von Mayring absolut formulierte Feststellung, dass bei einer induktiven Kategoriendefinition die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess abgeleitet werden, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen, muss insofern relativiert werden, als auch bei diesem Verfahren theoretische Vorüberlegungen, beispielsweise durch die Bestimmung der leitenden Selektionskriterien, stets mit in die Kategorienbildung einfließen. Insofern verstehe ich das Vorgehen im Rahmen der Datenauswertung als induktiv *orientiert*.

Das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse eignet sich – auch angesichts des vorliegenden, aufgrund der Anzahl und Dauer der Interviews relativ umfangreichen Datenmaterials – besonders gut für eine erste inhaltliche Analyse und zusammenfassende Aufbereitung der Interviewtexte (vgl. Mayring 2005, 474). Mit Hilfe zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse kann die Textbedeutung in einem effizienten und zugleich systematischen, methodisch kontrollierten und transparenten Auswertungsprozess in ein überschaubares Kategoriensystem übersetzt und dadurch inhaltlich zugänglich gemacht werden. Durch das induktiv orientierte Vorgehen und die in das Verfahren integrierten Rückkopplungsschleifen, in denen die inhaltliche Angemessenheit der Kategorienbildung anhand des Ausgangsmaterials erneut überprüft wird, wird eine gegenstandsnahe Erfassung des Textinhalts ermöglicht. Die Erarbeitung eines differenzierten Kategoriensystems mit über- und untergeordneten Kategorien schafft die Grundlage für eine sich anschließende vergleichende Sichtung und Charakterisierung der Äußerungen, die den einzelnen Kategorien zugeordnet werden.

Dabei ist die qualitative Inhaltsanalyse grundsätzlich für eine Verknüpfung mit anderen qualitativen Auswertungsschritten offen, so dass die im Zuge der Kategorienbildung erfolgende Zerlegung des Textganzen durch nachfolgende Analyseschritte, die einer sequentiellen Auswertung auf Fallebene folgen, ergänzt werden kann (vgl. Mayring 2000, [28]). Eine solche Triangulation von Auswertungsmethoden trägt zudem einer verfahrensimmanenten ‚Schwäche‘ kategorienbasierter Auswertungsme-

thoden Rechnung, im Text enthaltene sprachlich verdichtete Ausdrucksformen, die Bedeutungsüberschuss transportieren, im Zuge der Kategorienbildung zu vernachlässigen.⁹⁴

Im Folgenden wird das eigene Vorgehen im Rahmen der induktiv orientierten, zusammenfassenden inhaltsanalytischen Auswertung erläutert.

Die schrittweise erfolgende Auswertung orientiert sich an dem nachfolgend schematisch zusammengefassten Prozess induktiver Kategorienbildung (vgl. Mayring 2010, 84):

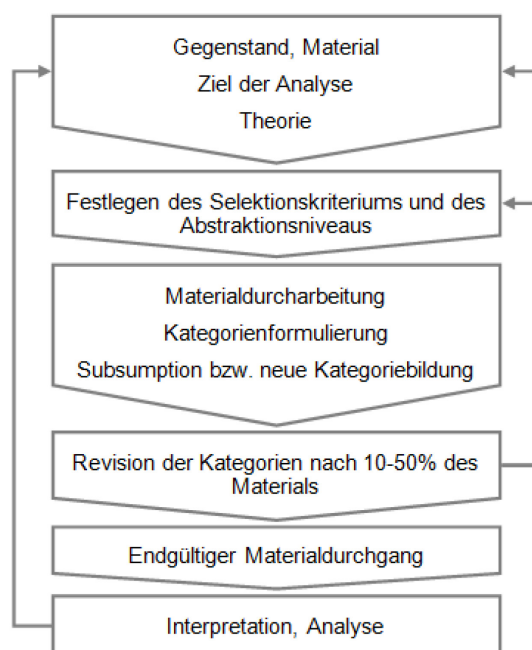


Abb. 1: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (nach Mayring 2010, 84)

Erweist sich die Interpretation einzelner Aussagen im Kontext der Textpassage als unsicher, wird in diesen Fällen neben der zusammenfassenden inhaltsanalytischen Auswertung mit der Technik der Explikation gearbeitet. Dabei wird zu einzelnen interpretationsbedürftigen Textstellen zusätzliches Material herangezogen, um die Textstelle zu erläutern und verständlich zu machen (vgl. Mayring 2010, 85). In einem ersten Schritt wird auf eine enge Kontextanalyse zurückgegriffen, die sich auf Material aus dem Interviewtext selbst stützt. Es werden aus dem inhaltlichen Kontext heraus Textstellen gesucht, die zur explizierenden Textstelle in direkter Beziehung stehen, indem sie diese entweder genauer definieren, erklären, beschreiben, Beispiele oder weitere Einzelheiten anführen oder die Textstelle relativieren, korrigieren, modifizieren oder ihr widersprechen (vgl. ebd., 88). Darüber hinaus wird überprüft, ob die zu erklärende Textstelle im Text noch einmal in gleicher oder ähnlicher Weise zu finden ist. In diesem Fall wird auch dort der enge Textkontext in den Blick genommen. Erst in einem zweiten Schritt wird eine weite Kontextanalyse vorgenommen, indem über den Interviewtext vorliegendes Material, insbesondere der Kurzfragebogen oder das Postskript zum Interview, für die

⁹⁴ Im Hinblick auf forschungsmethodische Zugänge zu pädagogischer Handlungspraxis vgl. u. a. Dlugosch 2005b

Explication herangezogen werden. Aus diesen Grundüberlegungen leitet Mayring präzisierende Interpretationsregeln für eine explizierende Inhaltsanalyse ab (vgl. ebd., 89).

Das Vorgehen im Rahmen der Kategorienbildung folgte der von Mayring entworfenen Folge einzelner Auswertungsphasen: Die Inhaltsanalyse beginnt mit einer Bestimmung des Ausgangsmaterials im Hinblick auf Materialauswahl, Entstehungssituation und formale Charakteristika des Materials. Diese Aspekte wurden bereits im Rahmen der Darstellung des Sampling, der Datenerhebung und -aufbereitung⁹⁵ erläutert. In einem zweiten Schritt wird die Zielrichtung der Analyse vor dem Hintergrund des inhaltsanalytischen Kommunikationsmodells konkretisiert. Die vorliegende Auswertung ist dabei auf den emotionalen, kognitiven und Handlungshintergrund des Kommunikators gerichtet (vgl. ebd., 56f.). Die Selektionskriterien, die die Kategorienbildung anleiten, orientieren sich an den ersten drei Auswertungsschwerpunkten der Arbeit:

- Charakterisierung des Personenkreises von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’: Welche Verhaltensweisen werden als auffällig oder problematisch beschrieben? Wie wird die Schülergruppe mit Verhaltensauffälligkeiten charakterisiert?
- Anforderungen im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten: Welche besonderen Anforderungen und Belastungen werden im Hinblick auf Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten beschrieben?
- Unterstützungsressourcen im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten: Was (im Sinne von Angeboten, Möglichkeiten, Rahmenbedingungen, Kompetenzen, Wissensbeständen etc.) beschreiben die Sonderpädagogen als hilfreich im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten?

Das festzulegende Abstraktionsniveau orientiert sich an der allgemeinen Prämisse, die Kategorien einerseits so konkret und nah wie möglich an den Äußerungen der Interviewpartner entlang zu formulieren und dabei prägnante Formulierungen aus den Interviews aufzugreifen, andererseits so abstrakt wie nötig zu fassen, um eine fallübergreifende Zuordnung von Textpassagen und fallübergreifend vergleichende Betrachtung ermöglichen zu können.

Darüber hinaus werden vor der Hauptphase der Kategorienbildung die Analyseeinheiten wie folgt genauer bestimmt (vgl. Mayring 2010, 59):

Mit der *Kodiereinheit*, d. h. dem kleinsten Materialbestandteil, der einer Kategorie zugeordnet werden kann, wird in diesem Fall die kleinste bedeutungstragende Einheit einer Äußerung bestimmt. Diese kann ein Wort oder eine Phrase innerhalb eines Satzes sein oder sich auch über mehrere Sätze erstrecken. Entscheidend für die Zuordnung sind der thematische Bezug zum jeweiligen Selektionskriterium

⁹⁵ Vgl. Kapitel 4.2.1

sowie die inhaltliche Aussagekraft des Textbestandteils, die gegebenenfalls mit Hilfe explizierender Strategien unterstützt werden kann.

Die *Kontexteinheit* bezieht sich auf den größten Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann. Diese wird bei der vorliegenden Auswertung ebenfalls unter inhaltlichen Gesichtspunkten als größte bedeutungstragende Einheit festgelegt, die formal betrachtet mehrere Sätze oder auch Interviewpassagen umfassen kann. Unterbrechungen durch bestätigende Äußerungen oder Nachfragen durch die Interviewerin, die nicht zu einem Themenwechsel führen, werden bei der Festlegung der Grenzen der Kontexteinheit nicht berücksichtigt. Die Einwürfe der Interviewerin werden dann im Zuge der Zuordnung der Textpassage zu einer Kategorie mitkodiert. Diese Entscheidung ist darin begründet, die inhaltliche Entwicklung eines Themas bei der Kategorienbildung mit erfassen und bei einer nachfolgenden Betrachtung der themenbezogenen Codings genauer betrachten zu können. Bei einer isolierten Erfassung der Teilpassagen besteht die Gefahr, Bedeutungsgehalt in Form einer inhaltlichen oder sprachlichen Entfaltung von Themen zu verlieren. Da die Interviewpassagen in der transkribierten Form, einschließlich des markierten Sprecherwechsels, den einzelnen Kategorien zugeordnet werden, bleibt zudem die Trennschärfe zwischen den Äußerungen des Interviewpartners und denen des Interviewers erhalten.

Die Festlegung der nacheinander zu kodierenden Auswertungseinheiten stützt sich auf erste inhaltliche Zugänge zu den Interviewtexten im Rahmen der Transkription. Begonnen wird mit Interviews, in denen detaillierte Äußerungen zu einem möglichst breiten Spektrum einbezogener Schülergruppen enthalten sind, um das Kategoriensystem möglichst frühzeitig aufspannen und mit Hilfe der nachfolgenden Texteinheiten weiter präzisieren zu können. So wird die Kategorienbildung entlang der genannten Selektionskriterien jeweils mit folgenden Interviewtexten eingeleitet: A3, B1, C4(SL), C6, D4, E3(SL), E4, F5, G2. Die weitere Auswertung verläuft dann in chronologischer Reihenfolge der Interviewdurchführung.

Die Kategorienbildung erfolgt auf Grundlage der durch Mayring für eine induktive zusammenfassende Inhaltsanalyse beschriebenen Schrittfolge Paraphrasierung, Generalisierung auf das angestrebte Abstraktionsniveau sowie erste und zweite Reduktion, in denen bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen bzw. zu einer Paraphrase zusammengefasst werden (vgl. Mayring 2010, 70). Die Explikation der einzelnen Kategorien beinhaltet neben einer prägnanten Bezeichnung, einer kurzen Erläuterung der Zuordnungs- und gegebenenfalls auch Abgrenzungsregeln gegenüber anderen Kategorien auch aussagekräftige Ankerbeispiele. Textpassagen, die den bislang entwickelten Kategorien nicht eindeutig und umfassend zugeordnet werden können, führen zur Bildung einer neuen Kategorie. Dabei spielen quantitative Überlegungen keine Rolle, so dass eine Kategorie unter Umständen durch eine einzige Textpassage begründet sein kann, die einen neuen, von den anderen Kategorien abweichenden inhaltlichen Aspekt beinhaltet. Das anhand der Auswertungsregeln entwickelte vorläufige Kategoriensystem wird nach der Auswertung von ca. 30% des Datenmaterials am Text überprüft und ggf. überarbeitet.

Bei der Überprüfung der Kategorienbildung wird zudem der Aspekt der InterCoder-Reliabilität (vgl. Groeben und Rustemeyer 2002, 247; Mayring 2010, 110) in diskursiver Form mit einbezogen. Dazu wird die inhaltliche Angemessenheit der Kategorienbildung stichprobenartig durch eine weitere Person überprüft. Ziel ist es, Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, ob sich die Interviewdaten inhaltlich angemessen in den Kategorien abbilden, die Kategorien trennscharf charakterisiert und die Zuordnung von Textstellen zu den Kategorien transparent erfolgt. Zu diesem Zweck nimmt eine weitere Person an einem exemplarisch ausgewählten Interviewtranskript entlang eines ausgewählten Selektionskriteriums Kodierungen vor, die dann mit den bestehenden Codings verglichen werden. Aufgrund der aus pragmatischen Gründen beschränkten Selektivität der Überprüfung wird die InterCoder-Reliabilität nicht in einem statistischen Sinne bestimmt, sondern die in überschaubarer Zahl aufgetretenen Abweichungen in einem nachfolgenden Austausch genauer besprochen, um die Hinweise bei den nachfolgenden Kategorienbildung entsprechend berücksichtigen zu können.

Die Kodierung bzw. Kategorienbildung erfolgt computergestützt mit Hilfe der Software ‚MAXQDA, Version 2007‘, die eine systematische Auswertung des umfangreichen Textmaterials erleichtert und zu jedem Zeitpunkt einen Rückgriff auf die originalen Textpassagen in ihrer Einbettung im Gesamttext ermöglicht. Die Softwarenutzung unterstützt durch diese technischen Möglichkeiten eine gegenstandsnahe Kategorienbildung zusätzlich. Durch das durch MAXQDA bereitgestellte Spektrum an Modi der Datendarstellung bzw. -zusammenstellung ist es möglich, sich unter unterschiedlichen Gesichtspunkten einen Überblick über das Datenmaterial und das entwickelte Kategoriensystem zu verschaffen, sowohl interviewübergreifend themenbezogen entlang der entwickelten Kategorien als auch interviewbezogen themenübergreifend. Diese technische Unterstützung erleichtert die inhaltliche Datenauswertung gegenüber karteikastengestützten Systemen.

Dokumentarische Interpretation

Wie beschrieben wird die Auswertung des Datenmaterials im Querschnitt mit Hilfe des Verfahrens der Qualitativen Inhaltsanalyse ergänzt durch eine vertiefende Auswertung einzelner Interviews in ihrem Fallzusammenhang. Diese Methodentriangulation führt zu sich ergänzenden Perspektiven auf das in den Interviews gewonnene Datenmaterial: Während in der ersten Auswertungsphase der Schwerpunkt der Analyse auf den Beschreibungen der interviewten Sonderpädagogen zur Einordnung des Falls ‚Verhaltensauffälligkeit‘, den damit verbundenen Anforderungen sowie als hilfreich bewerteten Unterstützungsressourcen liegt, wird im zweiten Auswertungsabschnitt der Fokus stärker auf den Orientierungs- und Begründungsrahmen als Sinnstruktur professionellen Handelns, in die die Sonderpädagogen den Fall einordnen und der hinter den im ersten Abschnitt thematisierten Fallbeschreibungen steht, gerichtet. In diesem Zusammenhang wird auch der Frage nach den Konstitutionsbedingungen, die die ermittelten Orientierungsrahmen als Sinnstruktur im Sinne einer sozialen Genese hervorbringen, nachgegangen. Die dabei zugrunde liegende Analyseeinstellung nimmt folglich auch die Prozessstrukturen, in die der jeweilige Orientierungsrahmen eingebettet ist, in den Blick (vgl. Przyborski und

Wohlrab-Sahr 2010, 33f.). Durch die Verortung von Deutungsmustern in einem Spannungsfeld zwischen Determination und Emergenz⁹⁶ und dem damit verbundenen Wechselwirkungsverhältnis zwischen sozialen Strukturproblemen und einem deutenden Umgang mit diesen Anforderungen, können beide Größen (Anforderung und Umgang damit) nicht in eine sequentielle bzw. kausale Struktur gebracht werden. Genau genommen können auch die von den Lehrkräften beschriebenen Anforderungen selbst als Deutungsmuster verstanden werden und eben nicht als Größe, der das Subjekt handelnd gegenüber steht.⁹⁷

Der zweite Auswertungsabschnitt orientiert sich methodisch am Verfahren der Dokumentarischen Interpretation, das auf der von Mannheim (1964) entworfenen Wissenssoziologie theoretisch gründet. Dieser wissenssoziologische Ansatz wurde in kritischer Abgrenzung von einer einseitigen Übertragung naturwissenschaftlicher Methodologie auf humanwissenschaftliche Forschungsbereiche entwickelt und in Auseinandersetzung mit empirischen Forschungsprojekten als methodologischer Ansatz ausgearbeitet.⁹⁸ Aufgegriffen und als qualitativ ausgerichtetes methodisches Verfahren für die sozialwissenschaftliche Forschung fruchtbar gemacht wurde die Wissenssoziologie Mannheims federführend durch Bohnsack (1983). Die dokumentarische Interpretation hat sich seitdem insbesondere in den Sozial- und Erziehungswissenschaften als Forschungsansatz etabliert, neben anderen Forschungsfeldern auch im Bereich der Organisationskulturforschung (vgl. Bohnsack 2006, 40). Während die dokumentarische Interpretation ursprünglich methodisch eng mit Gruppendiskussionen verbunden war (vgl. Bohnsack 2010), werden inzwischen auch andere Erhebungsmethoden in Verbindung mit der dokumentarischen Interpretation – im Sinne einer Methodentriangulation oder auch als alleinige Datenerhebungsverfahren – eingesetzt. Nohl (2008) hat sich mit der Dokumentarischen Interpretation in Verbindung mit qualitativen Interviewverfahren eingehender beschäftigt und das Verfahren für die Auswertung von Interviews auf der Erfahrungsgrundlage eigener Forschungsprojekte (z.B. Fritzsche et al. 2006) ausgearbeitet.

Im Folgenden werden die theoretischen Bezugspunkte der Dokumentarischen Interpretation kurz skizziert. Darüber hinaus wird das methodische Vorgehen der Dokumentarischen Interpretation bei der Datenauswertung von Interviews vorgestellt und im Hinblick auf die vorliegende Studie präzisiert.

Mannheim (1964) unterscheidet im Rahmen seines wissenssoziologischen Ansatzes zwischen unterschiedlichen Sinnesebenen, die sich in sprachlichen Äußerungen dokumentieren, zum einen dem explizi-

⁹⁶ Vgl. Kapitel 4.1.1

⁹⁷ Dieser Zusammenhang soll an folgendem Beispiel veranschaulicht werden: Die Kooperation mit Eltern wird in den Interviews von einigen Lehrkräften als besondere Anforderung für das eigene professionelle Handeln beschrieben. Bei genauerer Analyse der Erzählungen und Argumentationsfiguren lässt sich rekonstruieren, dass die Lehrkräfte die als problematisch bewertete mangelnde Kooperationsbereitschaft der Eltern an einer fehlenden Übernahme von schulischen Handlungskonzepten im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, beispielsweise in der Klasse festgelegten Verhaltensregeln, festmachen. Die beschriebene Anforderungsstruktur ist insofern eng mit dem eigenen Konzept von Elternkooperation verbunden, das sich wiederum vor dem eigenen Erfahrungshintergrund in der Zusammenarbeit mit den Eltern herausbildet bzw. verändert.

⁹⁸ Zu den Entstehungshintergründen der dokumentarischen Methode vgl. u. a. Bohnsack 2006; Nohl 2008, 14 ff.; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, 271 ff.

ten, sogenannten „immanenten Sinngehalt“, zum anderen dem sogenannten „Dokumentensinn“. Letzterer bezieht sich auf die sich in den Äußerungen mit dokumentierenden Orientierungen einer Person, die die geschilderten Erfahrungen strukturieren. Während sich der immanente Sinngehalt einer sprachlichen Äußerung auf kommunikativ-generalisierendes Wissen stützt, das reflexiv zugänglich und auch über Erfahrungsgrenzen hinweg wirksam ist, wurzelt der Dokumentensinn in Form handlungsleitenden, atheoretischen Erfahrungswissens in der Handlungspraxis selbst. Er ist milieuspezifisch, d. h. verbindet Personen mit ähnlichem Erfahrungshintergrund und einer gleichartigen Handlungspraxis. Ein solches aus der Praxis erwachsendes Handlungswissen dient dem Einzelnen als Orientierungsgrundlage für routiniertes Handeln, ohne dass es sein Handeln bewusst anleitet und von den Akteuren expliziert werden kann (vgl. Nohl 2008, 8 ff.). Mannheim verweist in diesem Zusammenhang auf zwei „fundamental unterschiedliche Modi der Erfahrung bzw. der Sozialität: die auf unmittelbarem Verstehen basierende ‚konjunktive‘ Erfahrung und die in wechselseitiger Interpretation sich vollziehende ‚kommunikative‘ Beziehung“ (vgl. Bohnsack 1997, 195). In dieser methodologischen Begründung der Dokumentarischen Interpretation zeigen sich Berührungspunkte zwischen dem Begriff der konjunktiven Erfahrung und den Entstehungs- und Wirkungsmechanismen von Deutungsmustern.⁹⁹

Die Dokumentarische Interpretation richtet sich rekonstruierend auf den Dokumentensinn von Äußerungen und fragt, wie, d. h. in welchem Orientierungsrahmen Themen oder Problemstellungen bearbeitet werden. Damit vollzieht sie einen Wechsel der Analyseeinstellung vom Was zum Wie, dem *modus operandi* (vgl. Bohnsack 2006, 42). Hierbei klammert sie den Geltungscharakter von Äußerungen grundsätzlich ein, d. h. es ist im Rahmen der Dokumentarischen Interpretation von Äußerungen letztendlich unbedeutsam, ob diese faktisch ‚wahr‘ sind oder nicht (vgl. Bohnsack 1991, 143).

In den qualitativen Interviews dokumentieren sich über Komponenten der Alltagskommunikation, wie Erzählungen, Beschreibungen oder Argumentationen, sowohl der jeweils eingenommene Blickwinkel auf ein Problem oder Thema als auch der Erfahrungshintergrund, aus dem diese Orientierungsmuster hervorgegangen sind (Nohl 2008, 7). Die Dokumentarische Interpretation geht davon aus, dass ein Mensch eine Problemstellung innerhalb seines Lebenszusammenhangs in einem bestimmten Rahmen, auf eine bestimmte Art und Weise bearbeitet. Die komparative Sequenzanalyse, zentrales Prinzip der Dokumentarischen Interpretation, baut auf dieser Grundannahme auf, indem sie innerhalb eines Textes nach Homologien sucht, d. h. der Frage nachgeht, welche Sinnstrukturen in – auch thematisch unterschiedlichen – Erzählungen, Beschreibungen oder Argumentationsfiguren wiederholt zum Ausdruck kommen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, 284) und sich von Orientierungsrahmen in anderen Äußerungen abgrenzen lassen. Durch die systematisch eingesetzte komparative Analyse schafft die Dokumentarische Interpretation empirisch fundierte Vergleichshorizonte, die an die Stelle des in der Regel unreflektiert in Anschlag gebrachten Vergleichshorizonts des Forschers treten sollen. Im Rahmen der komparativen Analyse, die sowohl fallintern als auch fallübergreifend erfolgt, wird das terti-

⁹⁹ Vgl. Kap. 4.1.1

um *comparationis* systematisch variiert. Der Vergleich erfolgt dabei entlang verschiedener Vergleichsachsen bzw. auf unterschiedlichen Suchebenen (vgl. Nohl 2007, 255 ff.):

- Suchebene fallimmanenter Vergleichshorizonte: Der Fokus wird hierbei auf Eigenrelationierungen der Interviewpartner gerichtet, in denen sie sich von anderen Personen oder Gruppen abgrenzen.
- Themenbezogene Suchebene: Hierbei wird entlang eines Themas, das in zwei oder mehreren Fällen bearbeitet wird, vergleichend ermittelt, in welchen Rahmungen diese Themenbearbeitung jeweils geschieht, die sich als Orientierungsrahmen voneinander abgrenzen lassen.
- Suchebene des Orientierungsrahmens: Durch die Kontrastierung von Fällen entlang eines gemeinsamen Orientierungsrahmens kann deren Verankerung in unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen herausgearbeitet werden.

Die Dokumentarische Interpretation erfolgt schrittweise in Form aufeinander aufbauender Auswertungsphasen:

Formulierende Interpretation:

Im Rahmen der Formulierenden Interpretation wird der thematische Verlauf der einzelnen Interviews in Form von Ober- und Unterthemen dokumentiert, um thematische Abschnitte für die genauere Analyse auswählen zu können. Die Auswahl orientiert sich dabei neben der Forschungsfrage auch daran, welche Themen von den Interviewpartnern besonders ausführlich und engagiert angesprochen und in sprachlich verdichteter Form als sogenannte Fokussierungsmetaphern eingebracht werden. Durch die Berücksichtigung der Schwerpunktsetzung der Interviewpartner wird die vorab erfolgende Bedeutsamkeit durch den Forscher relativiert. An die Dokumentation des thematischen Verlaufs schließt sich eine formulierende Feininterpretation der entsprechenden thematischen Sequenzen an. Durch die reformulierende Zusammenfassung erfolgt eine erste Distanzierung vom Text, der von der Analysehaltung her als interpretationsbedürftig eingeordnet wird (vgl. Nohl 2008, 46).

Reflektierende Interpretation:

Im Zentrum der Reflektierenden Interpretation steht die Frage, wie ein Thema bzw. eine Problemstellung bearbeitet wird und in welchem Orientierungsrahmen diese Bearbeitung stattfindet. Die Reflektierende Interpretation ist dabei im Unterschied zum einleitenden Auswertungsschritt nicht auf das ‚Was‘, sondern auf das ‚Wie‘ der Äußerungen gerichtet. Dabei stützt sich die reflektierende Interpretation sowohl auf eine formale Interpretation der thematischen Abschnitte als auch auf eine semantische Interpretation, die miteinander verbunden werden. Die semantische Interpretation erfolgt in Form einer komparativen Sequenzanalyse, die über eine Abfolge von Textsequenzen hinweg nach Kontinuitäten in der Bearbeitung von Themen sucht. Durch den kontrastierenden Vergleich mit anderen Fällen können homologe Orientierungsrahmen identifiziert werden, in denen die Themenbearbeitung wiederholt stattfindet.

Die formale Interpretation wird entlang der durch Schütze (1987, 148) vorgenommenen Unterscheidung von sprachlichen Äußerungen in Erzählungen, Beschreibungen sowie Argumentationen bzw. Bewertungen vorgenommen, die in der Regel in verschränkter Form in Äußerungen in Erscheinung treten. Gerade Erzählungen liegen durch die in ihnen zum Tragen kommende Dynamik ihrer Zugzwänge besonders dicht an den Erfahrungen der Erzähler, eingebunden in seine Handlungsorientierungen. Während Schütze selbst Argumentationen und Bewertungen als eigentheoretische Stellungnahmen keine hohe Aussagekraft zuspricht, werden diese in der Dokumentarischen Interpretation von Interviews mit einbezogen, jedoch unter Berücksichtigung ihres sprachlichen Formats – in Form einer Rekonstruktion der Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise der Argumentationen, nicht als direkte Erläuterung von Motiven und Handlungsgründen. Dabei wird gefragt, wie jemand eigene Handlungen oder Ereignisse oder Handlungen von anderen begründet und auf welche Argumentationsfiguren er dabei zurückgreift (vgl. Nohl 2008, 50). Diese Fokussierung kann anhand des Schemas von Toulmin (1996, 89 ff.) zur Veranschaulichung und Analyse von Argumentationsfiguren genauer beschrieben werden: Es versteht Argumentationsfiguren als Verknüpfung von Daten einerseits und Konklusionen andererseits, die durch eine Schlussregel gestützt wird, durch die der Schritt von den Daten hin zur Konklusion legitimiert wird. Die Schlussregel selbst wird wiederum durch eine Stützung argumentativ absichert (vgl. Kopperschmidt 1989, 124). Die Dokumentarische Interpretation von Textpassagen im Modus von Argumentationen bzw. Bewertungen fragt insbesondere danach, auf welche Schlussregeln und Stützungen zurückgegriffen wird.

Typenbildung

Im Rahmen der Typenbildung werden die in der reflektierenden Interpretation ermittelten Orientierungsrahmen abstrahiert und als Typus beschrieben. Dabei fungieren die Orientierungsrahmen anderer Fälle nicht mehr nur als kontrastierender Vergleichshintergrund zur Analyse des einzelnen Falls, sondern werden in ihrer eigenen Sinnhaftigkeit gesehen und zu anderen Orientierungsrahmen in Beziehung gesetzt (vgl. Nohl 2008, 57 f.). „Wenn nicht nur in einem Fall, sondern in mehreren Fällen eine bestimmte Art und Weise, ein Problem [...] zu bearbeiten, identifiziert werden kann, und wenn dieser Orientierungsrahmen zu dem von kontrastierenden Orientierungsrahmen (von anderen Bearbeitungsweisen derselben Problemstellung) unterschieden werden kann, dann lässt sich dieser Orientierungsrahmen vom Einzelfall ablösen und zum Typus ausarbeiten" (ebd.,13).

Die Dokumentarische Interpretation bezieht sich dabei auf den Begriff des Idealtypus nach Weber (1988), der in Abgrenzung zu Realtypen als eine Abstraktion von vorhandenen, d. h. real existierenden Einzelercheinungen und damit als eine begriffliche Konstruktion verstanden werden kann (vgl. Kluge 1999, 62). Idealtypen erfüllen nicht nur eine deskriptive, sondern insbesondere auch eine heuristische Funktion, da sie als begriffliche Werkzeuge dienen, um Bedingungskonstellationen und Sinnzusammenhänge eines Forschungsgegenstands ermitteln zu können. Insofern fungieren Idealtypen als Vergleichsgrößen zur Einordnung von Einzelfällen, die zum Idealtypus in Relation gesetzt werden können. Die Konstruktion von Idealtypen ist folglich nicht nur als Ergebnis und Endziel von Forschung,

sondern auch als Methode zu verstehen, indem sie „einen Prozess des ständigen Vergleichs des empirisch Vorfindlichen mit anderen Möglichkeiten in Gang setzt und so hilft, in der Empirie Strukturen zu entdecken und Entwicklungen zu erklären“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, 331).

Während es im ersten Schritt der sinngenetischen Typenbildung um die Herausarbeitung und Typisierung der unterschiedlichen Orientierungsrahmen der Problembearbeitung in verschiedenen Fällen geht, ist der zweite Schritt der soziogenetische Typenbildung auf die Analyse der spezifischen Erfahrungshintergründe, in denen die Orientierungsrahmen gründen, und deren Soziogenese gerichtet. Dabei werden Unterschiede zwischen den Fällen, die einem idealtypischen Orientierungsrahmen zugeordnet werden können, in den Blick genommen. Dieser „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 1989, 236) verweist auf die unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen, in denen Orientierungsrahmen verankert sind. Die soziogenetische Typenbildung ist damit eine mehrdimensionale, d. h. ein Fall repräsentiert nicht einen Typus, sondern aufgrund der Verankerung in unterschiedlichen Erfahrungsräumen können an ihm unterschiedlichen Typiken, beispielsweise eine Generationstypik, eine Geschlechts- oder Milieutypik, die die ermittelte Basistypik überlagern, aufgezeigt werden (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, 287 ff.).

Entsprechend der beschriebenen methodologischen Rahmung der Dokumentarischen Interpretation werden für die vertiefende Analyse im zweiten Auswertungsschritt Interviews herangezogen, in denen sich die befragten Lehrkräfte besonders ausführlich und selbstläufig zu Fällen von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten äußern. Diese weisen entsprechend der Textsortentrennung Schützes (1987) neben Argumentationen auch umfangreichere Erzählungen und Situationsbeschreibungen auf, die als eng mit dem Orientierungswissen der professionellen Handlungspraxis verknüpft angesehen werden können. Über dieses formale Kriterium hinaus erfolgt die Auswahl der Interviews auf Grundlage der Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse, d. h. nach inhaltlichen Gesichtspunkten, auf die bei der Ergebnisdarstellung des ersten Auswertungsschwerpunkts hingewiesen wird.¹⁰⁰

Da die Interviews in der vorliegenden Arbeit ohnehin vollständig transkribiert und die Äußerungen der Interviewpartner im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse thematisch kodiert, inhaltlich ausgewertet und Inhaltskategorien zugeordnet werden, wird auf eine formulierende Interpretation der Interviews verzichtet. Die Qualitative Inhaltsanalyse, die auch auf das ‚Was‘ der Äußerungen gerichtet ist, erfüllt eine Funktion, die der Aufgabe der formulierenden Interpretation vergleichbar ist. Die Dokumentarische Interpretation der ausgewählten Fälle beginnt insofern mit dem Auswertungsschritt der reflektierenden Interpretation.

Wie im Rahmen der metatheoretischen Auseinandersetzung dargelegt, ist die Entstehung und Wirkung von Deutungsmustern in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Bedingungen und darin verankerten Handlungsanforderungen zu betrachten. Dabei wird davon ausgegangen, dass Deutungsmuster trotz ihrer Verwobenheit mit allgemeinen gesellschaftlichen Erfahrungshintergründen nicht passiv über-

¹⁰⁰ Vgl. Kapitel 5.1

nommen werden, sondern sich in spezifischen Person-Umwelt-Interaktionen entwickeln, die in beide Richtungen wirksam werden. Gesellschaftliche Strukturprobleme sind dabei nicht als objektive Größe zu betrachten, sondern müssen durch interpretative Rekonstruktion der Äußerungen des Einzelnen mit erfasst werden.¹⁰¹

An dieser Stelle sind Unterschiede zu den theoretischen Grundannahmen der Dokumentarischen Methode festzustellen, die sich im Rahmen der soziogenetischen Typenbildung auf a priori gesetzte sozial-strukturell bzw. gesellschaftlich verortete Erfahrungsräume, wie beispielsweise die Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu, Geschlecht oder zu einer Generation, bezieht, die als *tertium comparationis* die vergleichende Kontrastierung der idealtypisch ausgearbeiteten Orientierungsrahmen anleiten. Da das Erkenntnisinteresse im Rahmen der vorliegenden Studie nicht auf solche allgemeinen gesellschaftlichen Einbindungen von Deutungsmustern bzw. Orientierungsrahmen gerichtet ist, sondern auf die Frage, vor welchem Erfahrungs- bzw. professionsbezogenen Anforderungsintergrund des Einzelnen die Entstehung von Deutungsmustern in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten verstanden werden kann, orientiert sich die soziogenetische Typenbildung an den aus Perspektive des Einzelnen mit zu rekonstruierenden Erfahrungshintergründen.

4.3 Forschungsmethodische Gütekriterien

Die Frage nach der Geltungsbegründung von Forschungsergebnissen berührt zum einen Überlegungen zu Gütekriterien, die an die Gestaltung eines Forschungsvorhabens und dessen Umsetzung angelegt werden, zum anderen den Nachweis der Generalisierbarkeit der Auswertungsergebnisse. Beide Aspekte, die Frage nach den Gütekriterien und die Frage der Generalisierbarkeit, sollen abschließend genauer erörtert werden.

Von einzelnen methodologischen Beiträgen abgesehen, die gesonderte Qualitätskriterien für qualitative Forschungsansätze entwickeln, werden in der Regel die auch in quantitativ orientierten Forschungszusammenhängen etablierten Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität zugrunde gelegt und entlang des spezifischen Profils rekonstruktiv verfahrenen Forschungsansätzen präzisiert (vgl. u. a. Lamnek 2010, 127 ff.; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, 35 ff.; Steinke 2005). Im Folgenden werden die drei Gütekriterien im Hinblick auf qualitative Forschungsdesigns kurz dargestellt und Konsequenzen für die eigenen forschungsmethodischen Überlegungen abgeleitet.

Validität

Hinter dem Gütekriterium der Validität steht allgemein formuliert die Frage, „ob und inwieweit die wissenschaftliche, begrifflich-theoretische Konstruktion dem empirischen Sachverhalt [...] angemessen ist“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, 36). Durch die explizite Anknüpfung an die Wirklichkeitskonstruktionen der Forschungsteilnehmer und den Rückgriff auf Standards der Alltagskommuni-

¹⁰¹ Vgl. Kapitel 4.1.1

kation begünstigen qualitative Forschungsansätze grundsätzlich die Validität ihrer Forschungsergebnisse: Qualitative Verfahren der Datenerhebung bauen darauf auf, möglichst nah am sozialen Feld anzusetzen und Fälle in ihrer unterschiedlichen Charakteristik möglichst detailliert zu erfassen, so dass die gewonnenen Informationen im Vergleich zu geschlossenen Formen quantitativer Datenerhebungsverfahren als weniger prädestiniert angesehen werden können. Sie schaffen eine kommunikative Verständigungsbasis, die nah an Situationen der Alltagskommunikation liegt und Freiräume für Schwerpunktsetzungen der Akteure gewährleistet (vgl. Lamnek 2010, 148).

Grundsätzlich muss jedoch relativierend festgehalten und bei der Datenauswertung berücksichtigt werden, dass auch qualitative Erhebungsverfahren die durch sie produzierten Daten überformen. So bleibt beispielsweise auch ein offen angelegtes Interview ein Interview, eine spezielle Technik, die eine besondere Interaktionssituation schafft (vgl. Soeffner und Hitzler 1994, 40 f.) und den Interviewpartner dazu veranlasst, sich über Beschreibungen und Erzählungen, die nah an seinen Erfahrungen und seiner Handlungspraxis liegen, hinaus als fachlich kompetent zu präsentieren. Qualitativ orientierte Auswertungsverfahren, die sehr eng an den Originaläußerungen der Teilnehmer ansetzen und auf „alltäglicher, relativ natürlicher Interaktions-, Darstellungs-, Rede- und Deutungsstrukturierung und auf deren kontrolliertem Einsatz in der Interpretation“ (ebd., 42) basieren, tragen diesen unterschiedlichen Bedeutungsanteilen in Interviewtexten Rechnung, beispielsweise durch eine differenzierten Betrachtung der sprachlichen Form (Beschreibung, Erzählung, Argumentation), in der Äußerungen in Erscheinung treten (vgl. Nohl 2008, 50).

Objektivität und Reliabilität

Die Gütekriterien der Objektivität, die in Abgrenzung zu einem emergentistischen Objektivitätsbegriff als interindividuelle Zuverlässigkeit von Forschungsergebnissen beschrieben werden kann (vgl. Lamnek 2010, 154), und Reliabilität im Sinne einer Reproduzierbarkeit von Ergebnissen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, 38) können bei qualitativen Forschungsansätzen im Zusammenhang betrachtet werden.

Bei rekonstruktiven Verfahren erfüllen alltägliche Standards der Verständigung eine vergleichbare Funktion wie die Standardisierung bei quantitativ orientierten Verfahren. Der Rückgriff auf die Standards der Verständigung ist auf den Nachweis einer Reproduktionsgesetzlichkeit gerichtet, d. h. auf den Nachweis, dass ermittelte Strukturelemente (Deutungsmuster, Orientierungsrahmen etc.) nicht beliebig herausgegriffen sind, sondern sich sowohl im einzelnen Fall über verschiedene Themen hinweg als auch über diesen Fall hinaus dokumentieren lassen. Die Standards der Verständigung kommen dabei jedoch nicht wie in der Alltagskommunikation implizit zum Tragen, sondern werden im Rahmen der Durchführung der Auswertung systematisch genutzt und bei der späteren Darstellung der Auswertungsergebnisse expliziert. Durch eine Formalisierbarkeit der Auswertungsschritte können die Interventionen des Forschers transparent gemacht und kontrolliert werden (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, 39).

Reliabilität bezieht sich insofern auf den Nachweis von Homologien in einem Fall und über Fälle hinweg, Objektivität auf die Formalisierung und in gewisser Weise auch Standardisierung der Schritte der Erhebung und Auswertung auf der Basis (sonst) implizit bleibender alltäglicher Regeln der Verständigung (vgl. ebd.). Dieses Verständnis beinhaltet auch, intersubjektive Nachvollziehbarkeit im Rahmen der Darstellung des Forschungsprozesses und der Forschungsergebnisse zu gewährleisten, indem zum einen die in der Studie realisierten Methoden der Erhebung und Auswertung, Samplingstrategien, Transkriptionsregeln, methodische Entscheidungen, zugrunde liegende Daten und Bewertungskriterien, zum anderen das theoretische Vorverständnis als Ausgangspunkt des Forschungsprozesses dokumentiert wird (vgl. Steinke 2005, 186).

Generalisierbarkeit von Auswertungsergebnissen

Generalisierung von Auswertungsergebnissen bedeutet im Kontext qualitativer Forschungsansätze nicht Repräsentativität im Sinne einer quantifizierbaren Verteilung von Merkmalen, sondern die Erkenntnis wesentlicher und typischer Zusammenhänge, die sich an den betrachteten Fällen aufzeigen lassen. Der Fokus liegt dabei nicht – einer linear deduktiven Logik folgend – auf der Identifikation allgemeiner, von Ort und Zeit unabhängiger Gesetze, sondern auf einer kausalen Rekonstruktion, über welche Mechanismen bestimmte Resultate erzeugt werden (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, 317) – im Fall von Deutungsmusteranalysen auf der Rekonstruktion überindividueller sozialer Zugehörigkeit und kollektiver Orientierungen, die sich im individuellen Fall dokumentieren (vgl. Meuser 2006a, 32). Dabei ist unerheblich, bei wie vielen Fällen sich diese Zusammenhänge ermitteln lassen (vgl. Lamnek 2010, 163). „Generalisierung bedeutet im qualitativen Sinn, durch Abstraktion auf das Wesentliche zu kommen und nicht wie bei statistisch, standardisierter Forschung von Teilen auf das Ganze zu schließen“ (ebd., 167). Przyborski und Wohlrab-Sahr bezeichnen eine solche Generalisierung entsprechend als „theoretische bzw. analytische Generalisierung“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, 320).

Grundlage für die Ermittlung solcher wesentlicher und typischer Zusammenhänge ist – wie bezogen auf das Gütekriterium der Reliabilität bereits angesprochen – ein systematisch kontrastierendes Vorgehen im Rahmen der Auswertung, sowohl innerhalb des Einzelfalls, als auch fallübergreifend. Ein solches fallvergleichendes Vorgehen kommt dabei in den einbezogenen Auswertungsverfahren in unterschiedlicher Form zum Tragen: im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse im Zusammenhang mit der Entwicklung und Verallgemeinerung trennscharfer, textangemessener Kategorien (vgl. Mayring 2010, 85), im Rahmen der Dokumentarischen Interpretation bei der fallinternen und fallübergreifenden Suche nach homologen Strukturen im Zuge der sinngenetischen und soziogenetischen Typenbildung (vgl. Nohl 2006).

Die systematische Kontrastierung der gewonnenen Daten entlang bestimmter Vergleichsachsen ist insofern nicht als spezifische Einzelmethode, sondern im Sinne einer ‚constant comparative method‘ (Glaser und Strauss 1967) als ein den gesamten Forschungsprozess und die herangezogenen Einzelme-

thoden durchwirkender Stil zu verstehen. Ziel der Kontrastierung ist es, die durch den Interpreten bei der Datenauswertung eingebrachten eigenen und in der Regel nicht reflektierten Vergleichshorizonte durch empirische Vergleichshorizonte zu ersetzen und dadurch die eigene Standortgebundenheit des Forschers, die nicht ausgeblendet werden kann, methodisch kontrollieren zu können (vgl. Wagner-Willi 2008, 179).

5 Ergebnisdarstellung und Diskussion

5.1 Untersuchungsschwerpunkt 1: Ergebnisse im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse

Im Rahmen der Kategorienbildung zeigt sich, dass die Äußerungen der Interviewpartner auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau angesiedelt sind. Ein Teil der Darstellung, Beschreibung und Einordnung erfolgt generalisierend und bezieht sich sehr allgemein auf den Personenkreis, den der betreffende Sonderpädagoge als verhaltensauffällig bewertet. Darüber hinaus äußern sich alle Sonderpädagogen (mit Ausnahme der drei Interviewpartner in Funktion der Schulleitung bzw. stellvertretenden Schulleitung) auch zu mindestens einem konkreten Fallbeispiel aus ihrer Praxis, d. h. zum Umgang mit einem Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten aus der eigenen Klasse. Diese Fallschilderungen, zu denen die Sonderpädagogen während des Interviews gezielt angeregt werden, sind konkret auf eine Person bezogen und beinhalten im Unterschied zu den generalisierenden Äußerungen neben Beschreibungen und Argumentationen auch Erzählungen, in denen zurückliegende Situationen geschildert werden. Um die unterschiedlichen Formen der Äußerungen bei der Interpretation der Auswertungsergebnisse mit in die Überlegungen einbeziehen zu können, soll die Trennschärfe zwischen generalisierenden Äußerungen und konkreten Fallschilderungen im Zuge der Kategorienbildung nicht vorschnell aufgehoben werden. Bei der Kodierung wird diesen Überlegungen Rechnung getragen, indem generalisierende Äußerungen der inhaltlichen Kategorie direkt zugeordnet werden, während für Textpassagen, die sich auf konkrete Fallschilderungen beziehen, zusätzlich Unterkategorien eingeführt werden, die den jeweils beschriebenen Schüler kennzeichnen. Letztgenannte werden bei der überblicksartigen Kategoriendarstellung im Interesse einer größeren Übersichtlichkeit nicht gesondert aufgeführt, bei der Charakterisierung der einzelnen Kategorien jedoch berücksichtigt.

5.1.1 Charakterisierung des Personenkreises von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten

Entlang des ersten Selektionskriteriums werden alle Äußerungen der Interviewpartner kodiert, durch die der Personenkreis von Schülern mit auffälligem Verhalten genauer charakterisiert wird. Diese Äußerungen beziehen sich sowohl auf den Personenkreis allgemein als auch auf konkrete Schüler. Die Charakterisierung des Personenkreises durch die Interviewpartner erfolgt zum einen im Hinblick auf die Erscheinungsform des als auffällig bewerteten Verhaltens, zum anderen im Sinne einer Attribuierung bezogen auf die Schüler. Über diese zwei Aspekte hinaus nehmen die Interviewpartner bei der Charakterisierung des Personenkreises von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten selbst übergreifende Klassifizierungen vor, indem sie verschiedene Schülergruppen nach selbstgesetzten Kriterien voneinander unterscheiden. Diese Klassifizierungen der interviewten Sonderpädagogen werden unter dem ersten Selektionskriterium zusätzlich aufgeführt.

Die im Rahmen der Kategorienbildung zum Selektionskriterium „Charakterisierung des Personenkreises“ entstandenen Kategorien können folglich entlang von drei Oberkategorien strukturiert werden, die im Folgenden anhand der zugeordneten Kategorien sowie ausgewählter charakteristischer Textpassagen genauer beschrieben werden.

Vorab soll noch einmal explizit darauf hingewiesen werden, dass die Kategorien und zugeordneten Beschreibungen zum Personenkreis von Schülern mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten der Perspektive der interviewten Sonderpädagogen folgen. Die Ergebnisse lassen keine direkten quantifizierenden und qualifizierenden Aussagen zum Personenkreis von Schülern Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ zu. Im Sinne des Erkenntnisinteresses der Arbeit sind sie als Rekonstruktion von „Fällen zweiter Ordnung“ zu verstehen, die Anhaltspunkte liefern, wie Sonderpädagogen Schüler charakterisieren, deren Verhalten sie als auffällig oder problematisch einordnen.

5.1.1.1 Charakterisierung des auffälligen Verhaltens

Die Interviewpartner führen unter der Überschrift „Verhaltensauffälligkeiten“ ein großes Spektrum unterschiedlicher Verhaltensweisen an, das anhand der Kategorienstruktur im Überblick dargestellt und anschließend anhand von Interviewauszügen beschrieben wird.

Erscheinungsformen auffälligen Verhaltens

- Aggressives Verhalten ggü. Sachen
- Aggressives Verhalten ggü. Personen
- Distanzloses und sexuell aggressives Verhalten
- Verbal aggressives Verhalten
- Selbstverletzendes Verhalten
- Verweigerndes Verhalten
- Weglaufen
- Schulabsentismus
- Delinquentes Verhalten
- Lügen
- Anstiften zu regelwidrigem Verhalten
- Hyperaktives Verhalten
- Schreien
- Stereotypes Verhalten
- Pica
- Mit Kot schmieren
- Rückzugsverhalten
- Übermäßig sozial angepasstes Verhalten

Abb. 2: Kategorien ‚Erscheinungsformen auffälligen Verhaltens‘

Die Sonderpädagogen berichten von aggressiven Verhaltensweisen¹⁰², die in unterschiedlicher Form in Erscheinung treten. Hierzu zählen aggressive Verhaltensweisen im Umgang mit Gegenständen, die zum Teil zu Sachbeschädigungen führen, wie beispielsweise das Werfen von Mobiliar, Zerschmeißen von Geschirr oder das Eintreten von Türen.

„Er ist dann jedenfalls so wütend gewesen, dass er diese – diese Glaszwischentür, diese Sicherheitstüren, die wir haben, dass er da einmal heftig reingetreten hat, so dass die ganze Tür zersplittert ist.“ (C6/37)

Im Unterschied dazu sind die im Folgenden beschriebenen aggressiven Verhaltensweisen direkt gegen andere Personen gerichtet, insbesondere gegen Mitschüler oder Lehrkräfte. Genannt werden hier zum Beispiel Verhaltensweisen wie Schlagen, Beißen, Kneifen, Treten, Gegenstände in Richtung anderer Personen werfen, an den Haaren ziehen – Verhaltensweisen, die das jeweilige Gegenüber in seiner körperlichen Integrität bedrohen oder verletzen.

„Ich hatte einen Schüler drin, der hat mir wirklich Tisch und Stühle durch die Gegend geschmissen und auch wirklich gezielt auch auf andere Kinder geschmissen. Also es war auch schon wirklich gefährlich.“ (A2/6)

Unter diese Kategorie werden auch Verhaltensweisen gefasst, die nicht mit einem Risiko körperlicher Verletzung einhergehen, aber die Integrität der betroffenen Person verletzen, indem gesellschaftlich gültige Normen des sozialen Umgangs missachtet werden, beispielsweise durch Anspucken.

In einer gesonderten Kategorie „Distanzloses und sexuell aggressives Verhalten“ werden Beschreibungen von Verhaltensweisen zusammengefasst, die ebenfalls körperliche Grenzüberschreitungen darstellen, allerdings in Form von unerwünschten Berührungen, Umarmungen oder sexuell gefärbten Übergriffen im direkten Kontakt mit einer anderen Person.

„Ich komme halt in die Klasse, und dann sagt sie immer: ‚Frau Conrad, du bist die schönste, du bist die beste, du bist die tollste Lehrerin der Welt‘ und äh ist aber auch ganz distanzlos zu mir, und fasst mich dauernd an, und fasst in meine Hosentaschen“ (C7/8)

Diese Kategorie enthält darüber hinaus Textpassagen, in denen indirekte Grenzüberschreitungen in Form von sexuellen Handlungen in der Öffentlichkeit, beispielsweise das Onanieren vor Mitschülern oder Lehrkräften, berichtet werden.

Von Äußerungen, die dem Bereich tätlicher Aggressionen zugeordnet werden, lassen sich Beschreibungen verbal aggressiver Verhaltensweisen abgrenzen. In diesem Zusammenhang beschreiben die interviewten Sonderpädagogen zum einen Beleidigungen, Beschimpfungen oder Fäkalsprache, die an andere Schüler oder Lehrkräfte adressiert sind, zum anderen verbale Provokationen oder Bedrohungen.

¹⁰² Die nachfolgenden Beschreibungen beziehen sich, sofern nicht gesondert gekennzeichnet, auf Äußerungen zu Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten *an Schulen mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung'*. Zugunsten der besseren Lesbarkeit wird verkürzt von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten gesprochen.

„in einem Satz hat er gerade gesagt ‚Ich bring dich um und ich zerschmeiße die Fenster. Ich bespucke dich, mache deine Brille kaputt. Ich trete dir in den Bauch. Ich bringe deine Tochter um. Ich – also Morddrohungen, verbale – zuhause bei Mutti kann er das sogar in Schachtelsätzen, also ‚Erst hole ich den Hund vom Nachbarn, dann mache ich das und dann hole ich das Messer und dann‘ – also ganz detaillierte äh schlimme (atmet hörbar aus) Bedrohungen kommen da raus.“ (B/58)

Neben fremdaggressiven Verhaltensweisen führen die Sonderpädagogen auch selbstverletzendes Verhalten an, beschrieben als aggressive Verhaltensweisen, die gegen den eigenen Körper gerichtet sind und kurz- oder langfristig zu Verletzungen führen können. Hierzu zählen Verhaltensweisen wie den Kopf-gegen-die-Wand-Schlagen, Sich-mit-der Faust-Schlagen, Blutig-Kratzen oder auch selbstinduziertes Erbrechen.

„auch sehr destruktiv mit sich selber. Das ist das größte Problem. Sie reißt sich die Haare aus, sie schlägt ihr Kinn auf den Boden und äh also schlägt den Kopf – knallt ihn auf den Boden, dass das Kinn blutet und äh ganz schwer, ganz schwer.“ (D4/42)

Zusätzlich zu diesen Verhaltensauffälligkeiten ordnen die interviewten Sonderpädagogen auch verweigerndes Verhalten als auffällig oder problematisch ein und beschreiben Situationen, in denen Schüler sich an Aufgaben oder Aktivitäten widersetzen, zum Beispiel auf den Boden werfen, beim Essen vom Platz aufstehen oder sich weigern, sich am Schulkreis zu beteiligen.

„Oder er hat sich öhm, wenn er mit dem Essen irgendwie nicht klar kam, nicht essen wollte – er hatte ganz oft also so Situationen wo er nicht essen wollte – da schmiss er sich unter den Tisch, und da blieb er, und kam auch nicht wieder vor. Und musste dann vielleicht hervorgezogen werden, dem er aber sich schon mit Kraft auch widersetzte.“ (A1/7)

Von dieser Kategorie wird das Weglaufen oder unerlaubte Entfernen vom Unterricht unterschieden:

„Äh, was auch häufig – häufig passiert ist, dass er dann wirklich abgehauen ist, ne? [...] Raus aus dem Klassenzimmer, raus aus dem Schulgebäude. In der Regel ist er dann auf dem Schulhof. Also es ist äh – naja, er hat auch schon das Schulgelände verlassen, aber dann ist er wirklich zwei Meter links oder rechts vom Tor, ne?“ (E1/17-19)

Einer gesonderten Kategorie zugeordnet werden Äußerungen zu Verhaltensweisen, in denen sich Schüler durch Schulabsentismus schulischen oder unterrichtlichen Anforderungen entziehen, unregelmäßig oder zu verspätet zum Unterricht erscheinen.

„also für den einen Schüler, der jetzt sechzehn ist und vermehrt, also regelmäßig zwei Tage in der Woche fehlt, weil er kein Bock hat“ (E5/34)

Die Sonderschullehrer berichten in den Interviews auch von delinquenten, ordnungswidrigen oder kriminellen Verhaltensweisen innerhalb oder außerhalb der Schule, durch die die Schüler mit geltenden Gesetzen in Konflikt geraten, z. B. durch Diebstahl oder durch rechtsextreme Handlungen.

„Oder es kommen ältere, [...] da hatten wir auch einmal Sachen, dass hier tatsächlich – hier Hakenkreuze in der Schule gemalt worden sind.“ (C3/54)

Auch Lügen wird vereinzelt von Sonderpädagogen als Form auffälligen Verhaltens eingeordnet und benannt:

„Und ähm ja, sie lügt wie gedruckt, man nimmt es ihr ab. Also sie setzt es ganz gezielt ein. Sie sagt etwas und man glaubt es ihr schon, man will es ihr auch glauben, und dann erfährt man aber, dass es absolut nicht stimmt. Und es häuft sich so sehr momentan, dass wir das überhaupt nicht mehr, also wir wissen eigentlich, dass es nicht stimmt und dass wir da entsprechend reagieren müssen“ (F5/9)

Von der genannten Gruppe von Verhaltensauffälligkeiten werden Schilderungen von Verhaltensweisen abgegrenzt und unter eine eigene Kategorie subsumiert, bei denen nicht der Schüler selbst soziale Regeln verletzt oder Normen überschreitet, sondern andere Schüler zu regelwidrigem oder aggressiv tätlichem Verhalten gegenüber anderen Personen anstiftet.

„in der Gruppe so zu paktieren und Freunde zu suchen. Die waren ihm alle intellektuell nicht gewachsen. Der war ganz schnell der Chef. Die fanden ihn alle ganz toll. Und dann hat er auch so ein bisschen gehetzt und gesagt ‚Komm, wir machen jetzt mal das‘. Und dann hat er so – so einen Freund da gefunden, der – Beispiel. Super. Der hat zu ihm gesagt ‚Komm, wir – wir ziehen uns jetzt die Hosen runter und pinkeln mal auf den Schulhof‘. Und er hat es nicht gemacht, sondern sein Freund hat es dann gemacht und der ist dann dabei erwischt worden. Solche Geschichten sind dann auch gelaufen.“ (C2/13)

Zum Spektrum der beschriebenen Verhaltensauffälligkeiten zählt auch hyperaktives Verhalten in motorischer oder verbaler Form, das entweder umschrieben oder direkt mit dem Begriff „Hyperaktivität“ oder „ADHS“ angeführt wird.

„dann hibbelt sie halt rum und nimmt jede Gelegenheit wahr, um aufzuspringen und so. Also sie ist halt sehr oft sehr unruhig. Unruhig und kurze Konzentrationsphasen“ (C7/26)

Situationsunangemessenes und lautes Schreien, das nicht durch Schmerzen o. ä. begründet ist, wird – sofern es als nicht direkt an eine andere Person adressiert geschildert wird – von dem bereits angeführten verbal aggressiven Verhalten abgegrenzt und einer eigenen Kategorie zugeordnet.

„unheimlich laut, und der musste ganz oft aus der Klasse raus, weil das einfach nicht zu ertragen war dieses – dieses laute Schreien.“ (C2/25)

Zudem werden stereotype Verhaltensweisen in motorischer oder verbaler Form von den Lehrkräften beschrieben:

„Er hat immer wieder andere Stereotypen. Dann sagt er immer wieder irgendwelche Phantasiewörter. ‚Piepilipsie. Piepilipsie‘ (in hoher Stimmlage) eine Zeit lang (I lacht). Oder er hat irgendwelche Geräusche, oder er hat dieses – dieses Dippen. Jetzt hat er halt dieses äh – äh, dieses wieder. Also er hat so verschiedene Sachen, weiß ich nicht. Kann ich – die Mutter sagt ‚Ah, da sind wieder neue Stereotypen‘“. (D1/45)

Unter diese Kategorie werden darüber hinaus Textpassagen subsumiert, die das Insistieren auf bestimmten Abläufen oder Situationen schildern:

„Er will nur, dass immer nur das Gleiche ist. Sie sind ja – beharren ja sehr auf ihrer stereotypen Wahrnehmung und wenn da etwas nicht ist, und dann werden die echt wütend.“ (C3/24)

Die im Folgenden genannten Beispiele für Verhaltensauffälligkeiten werden gesondert kodiert, da sie nicht eindeutig unter andere Kategorien eingeordnet werden können. Hierzu zählt zum einen das Essen

nicht-essbarer Dinge, beispielsweise Haaren – im Kategoriensystem bezeichnet als „Pica“ –, zum anderen das „Schmieren mit Kot“:

„Und er hat in der Zeit dann eben mit Kot geschmiert, er hat den Duschvorhang eingeschmiert, er hat die Wände eingeschmiert, er hat sich eingeschmiert, er hat uns eingeschmiert [...], deswegen musste jemand, also, das hat also sehr viel öh Kraft gekostet und sehr viel Menschen gebunden. Also das war so etwas.“ (A1/5-7)

Schließlich werden Verhaltensweisen angeführt, die internalisierende Formen auffälligen Verhaltens umschreiben. Hier wird zum einen von Rückzugsverhalten in der sozialen Interaktion berichtet, indem Schüler auf äußere Ansprache nicht mehr reagieren, nicht mehr sprechen, sich von äußeren Geschehnissen distanzieren bzw. sich nur noch auf die eigene Person konzentrieren.

„bei mir ist eine Schülerin derzeit, die verweigert, die sitzt im Rollstuhl, kann mit den Händen nicht so gut hantieren also sie ist wirklich körperlich schwerstmehrfachbehindert, kann aber sprechen. Und ihr Weg ist also die Sprache. Und wenn sie sich aber, ja warum auch immer, da bin ich zum Beispiel oft noch absolut am rätseln, dann verweigert sie sich und spricht nicht mehr. Und das kann sie auch über Tage durchziehen. Und dann hat man da so ein stummes mehrfachbehindertes Kind, wo der einzige Weg, die Sprache, von ihr zugemacht wird“ (G2/57)

Darüber hinaus bezeichnen Lehrkräfte vereinzelt auch sozial übermäßig angepasstes Verhalten als auffällig bzw. problematisch. Sie berichten dann, dass Schüler ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen nicht zum Ausdruck bringen und ausschließlich den Erwartungen des Lehrers oder anderer Personen folgen:

„ich hatte eine Schülerin gehabt, die war in eine andere Richtung verhaltensauffällig. Die war so lieb und so angepasst, dass wir mit ihr trainiert haben, nein zu sagen, sich mit uns zu streiten [...] diese – diese stillen Mäuschen und Ja-Sager, dass die mal sagen ‚Nein, mache ich nicht, will ich nicht und zwar aus den und den Gründen‘. Das finde ich, ist ein ganz wichtiger Punkt, was sie auch stärkt äh Manipulationen gegenüber.“ (D8/60)

Auch wenn die beschriebene Spannbreite von Verhaltensweisen, die die interviewten Lehrkräfte als auffällig oder problematisch einordnen, relativ groß ist, lassen sich doch gewisse Gewichtungen in den Schilderungen der Sonderpädagogen ausmachen. Ohne die Codings zu den einzelnen Kategorien quantifizierend, d. h. im Sinne von prozentualen Verteilungen auswerten zu können, zeigt sich in der Gesamtschau der Kategorien, dass externalisierende Formen auffälligen Verhaltens gegenüber internalisierenden Formen in den Äußerungen dominieren, insbesondere im Rahmen der einbezogenen Fallbeispiele von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Internalisierende Verhaltensweisen werden überwiegend in Form generalisierender Aussagen angeführt. Es ist anzunehmen, dass diese Schilderungen vornehmlich auf dem fachlichen Wissen der Lehrkräfte um die Problematik einer einseitigen Fokussierung externalisierender Verhaltensweisen gründen, internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten für die eigene Handlungspraxis aber eine untergeordnete Bedeutung zukommt. So konstatiert beispielsweise die Sonderpädagogin im Interview C4(SL):

„Es ist ja auch so ein Phänomen, dass der größte Teil der Verhaltensauffälligkeiten und die größten Klagen immer über Jungs kommen. Bei Mädchen ist es ähm zumindest dieses Ausagierende ja sehr, sehr selten. Ähm diese andere Form, dass Mädchen regredieren und ähm ver-

stummen oder so etwas, das gibt es auch einmal. Aber das stört natürlich nicht, ne, und deshalb wird es sowohl von Kollegen wie von Eltern (3.0) ja eben nicht als störend empfunden und dann ist es eben so, ne? Das haben wir auch, wir hatten zwei Schülerinnen, die hatten Mutismus. Das ist ja keine geistige Behinderung. Das ist ja etwas anderes, ne? Und auch eigentlich eine Störung im emotionalen Verhalten. Aber das war dann eben so, ja, hat keiner sich darum gekümmert oder so.“ (C4(SL)/6)

Während hier ein sozialer Rückzug als „Störung im emotionalen Verhalten“ verstanden und ein entsprechender professioneller Handlungsbedarf implizit abgeleitet wird, weist die Art und Weise, wie Rückzugsverhalten in einem anderen Interviewbeispiel konnotiert wird, in eine andere Richtung. Hier wird es, insbesondere im zweiten Abschnitt der Textpassage, als „verweigerndes Verhalten“ eingeordnet:

„denn es sind ja nicht nur die Kinder, die jetzt wild sind und ungebührlich sind, die ganz frech sind und hauen oder so etwas, äh verhaltensauffällig. Eigentlich sind es ja auch die, die gar nichts sagen. Unser – ja, ich habe ein Mädchen im Lesekurs, die erst einmal, wenn sie neu ist, wiederum – ich meine, das kann ein paar Wochen dauern, einfach nichts sagen kann. Einfach nicht den Mund aufmacht (lachend), sage ich einmal. Jetzt habe ich sie soweit, dass sie mir ins Ohr flüstert immerhin. Also bei einem Lesekurs muss man ja einmal ab und zu eine Lesefähigkeit zeigen, sonst ist es irgendwie blöd. Ähm das ist ja auch eine Verhaltensauffälligkeit, ne?“ (E2(SL)/2)

An diesem Textbeispiel zeigt sich, dass die Bewertung von Verhaltensweisen nicht nur auf die Qualität des Verhaltens bezogen ist, sondern immer auch in Relation zu bestimmten situativen Anforderungen und Erwartungen erfolgt, in diesem Fall in Relation zu Erwartungen an eine Mitarbeit im Unterricht („Also bei einem Lesekurs muss man ja einmal ab und zu eine Lesefähigkeit zeigen, sonst ist es irgendwie blöd“, E2(SL)/2).

In diesem Sinne lassen sich die von den Lehrkräften angeführten Erscheinungsformen auffälligen Verhaltens auch in Zusammenhang mit den Anforderungen und Belastungen, die im Kontext von Schule und Unterricht mit bestimmten Verhaltensweisen verbunden sind, einordnen. So bewerten die Lehrkräfte vor allem solche Verhaltensweisen als auffällig und problematisch, die mit sozialen Konflikten verbunden sind und die Gruppensituation belasten. Hierzu zählen aggressive Verhaltensweisen in unterschiedlicher Form, darüber hinaus Verhaltensweisen, die mit einer problematischen Gruppendynamik verbunden sind („Anstiften zu regelwidrigem Verhalten“) oder ein Konfliktfeld gegenüber schulischen oder unterrichtlichen Anforderungen eröffnen, beispielsweise Schulabsentismus, verweigerndes Verhalten, delinquentes Verhalten oder Weglaufen. Letztgenannte Verhaltensauffälligkeit wird von den Lehrkräften häufig im Hinblick auf ihre Aufsichtspflicht problematisiert.

Im Spektrum der externalisierenden Erscheinungsformen von Verhaltensauffälligkeiten wird fremdaggressives Verhalten gegenüber Mitschülern oder Lehrern fallübergreifend als besonders problematisch und schwerwiegend bewertet. Dies zeigt sich zum einen in kommentierenden Äußerungen der Lehrkräfte, in denen diese Form von Verhaltensauffälligkeit mit Begriffen wie „*gravierend*“ (A2/6), „*problematisch*“ (C2/5), „*schlimm*“ (B1/33), „*schwierig*“ (D3/8) oder „*massiv*“ (D6/19) belegt wird, zum anderen auch in der drastischen Art und Weise, wie die Lehrkräfte Situationen schildern, in denen

Schüler fremdaggressiv tätliches Verhalten gezeigt haben. Exemplarisch kann hier eine Äußerung aus Interview C1 angeführt werden:

„Also als ich ihn bekommen habe, hat er alle Register gezogen, mich zu quälen. Bis hin zum – dass er mich hier zusammengeschlagen hat.“ (C1/7)

5.1.1.2 Charakterisierung des Personenkreises

Charakterisierung des Personenkreises

- Schüler
 - Schüler mit Syndromspezifik
 - Autismus-Spektrum-Störung
 - Fragiles-X-Syndrom
 - Down-Syndrom
 - Angelman-Syndrom
 - Lennox-Gastaut-Syndrom
 - Schüler mit schwerer Behinderung
 - Schüler im oberen Leistungsbereich
 - Nicht näher beschriebener Schüler mit geistiger Behinderung
- Soziales Umfeld
 - Soziale Diskontinuitäten
 - Häufiger Wohnortwechsel
 - Verlust eines Elternteils
 - Umzug in ein Wohnheim
 - Umzug in eine Pflegefamilie
 - Belastende soziale Verhältnisse
 - Alkoholmissbrauch eines Elternteils
 - Gewalterfahrungen in der Familie
 - Vernachlässigung
 - Problematische Erziehungspraxis
 - Schulwechsel
 - aus der Grundschule
 - aus der Integration
 - aus einer Schule mit dem FS Lernen
 - aus einer Schule mit dem FS Sprache
 - aus einer anderen Schule mit dem FS 'Geistige Entwicklung'
 - aus einer nicht näher bezeichneten Schule

Abb. 3: Kategorien 'Charakterisierung des Personenkreises'

Die Charakterisierung der Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten bezieht sich zum einen auf die Person des Schülers selbst, zum anderen auf dessen familiäres und schulisches Umfeld. Dabei berichten die Interviewpartner sowohl über zurückliegende Lebensumstände und Ereignisse, die für den jeweiligen Schüler biographisch relevant erscheinen, als auch über die gegenwärtige Lebenssituation des Schülers. Orientiert an dieser Differenzierung wird ein Kategoriensystem entwickelt, das mit präzisierenden Unterkategorien arbeitet und im Folgenden vorgestellt wird.

Die von den Sonderpädagogen in den Fallbeschreibungen angeführten Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten lassen sich in vier Unterkategorien fassen, die den Personenkreis genauer charakterisieren:

Ein Teil der beschriebenen Schüler weist eine Syndromspezifik auf. Hierbei machen die insgesamt 13 Fallbeschreibungen zu Schülern mit einer Störung aus dem Autismus-Spektrum den größten Anteil aus. In einigen Interviews wird die Autismus-Spektrum-Störung nicht eindeutig erwähnt und von „autistischen Zügen“ gesprochen. Auf Grundlage einer kontextanalytischen Betrachtung kann festgestellt werden, dass solche nuancierteren Formulierungen auf Unsicherheiten bei der Diagnose-Stellung hinweisen. Daneben kommt ihnen eine deskriptive Bedeutung im Hinblick auf die Qualität des Verhaltens zu, indem die Sonderpädagogen stereotype Verhaltensweisen oder soziales Rückzugsverhalten als ‚autistische Züge‘ beschreiben. Um eine trennscharfe Kategorienbildung gewährleisten zu können, werden der Kategorie „Autismus-Spektrum-Störung“ nur Textbestandteile zugeordnet, die sich explizit auf eine Autismus-Diagnose beziehen.

Neben Autismus führen die befragten Lehrkräfte jeweils in zwei Fallbeschreibungen Schüler mit Fragilem-X-Syndrom und Down-Syndrom, darüber hinaus jeweils einen Schüler mit Angelman-Syndrom und Lennox-Gastaut-Syndrom an. Zusätzlich zu einer Charakterisierung anhand eines spezifischen Syndroms verweisen die Lehrkräfte auf Beeinträchtigungen kommunikativer und sozialer Kompetenzen bzw. auf einen besonderen Förder- und Unterstützungsbedarf in diesem Bereich, insbesondere bezogen auf Schüler mit Autismus.

Neben Schülern mit einem spezifischen Syndrom werden Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung beschrieben. Die Zuordnung von Textpassagen zu dieser Kategorie orientiert sich an der durch die Lehrkräfte selbst gewählten Bezeichnung „*schwerstmehrfachbehindert*“ (G2/57) bzw. „*schwere geistige Behinderung*“ (D4/40).

Der unter die Bezeichnung „schwere und mehrfache Behinderung“ subsumierte Personenkreis ist grundsätzlich als äußerst heterogen zu betrachten. Die zugrunde gelegten Zuordnungskriterien sind dabei nicht immer eindeutig bzw. variieren von Lehrkraft zu Lehrkraft. Unsicherheiten bei der Zu- bzw. Einordnung der betreffenden Schüler dokumentieren sich auch in den Äußerungen der Sonderpädagogen, wie durch das folgende Textbeispiel illustriert werden soll:

„dann haben wir in dieser jetzigen Klasse eine Schülerin, die ist ähm sehr äh anstrengend, sehr verhaltensauffällig, aber äh aufgrund einer ganz schweren geistigen Behinderung [...]. Und das ist – die ist wirklich sehr ähm – kann im Unterricht an nichts teilnehmen, weil sie einfach das äh Sachverständnis nicht hat, das Wortverständnis nicht hat. Relativ viel versteht sie. Man staunt

dann, also wenn man sie so erlebt, ähm denkt man, sie versteht gar nichts und dann merkt man so, sie versteht also einiges. Aber trotzdem nicht auf so einer Ebene von Sozialverhalten“ (D4, 40-40)

Unter die Kategorie „Schüler im oberen Leistungsbereich“ werden Kinder und Jugendliche gefasst, die als motorisch und verbalsprachlich kompetent und in Hinblick auf kognitive Kompetenzen, Kulturtechniken sowie lebenspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten als leistungstark beschrieben und von den Sonderpädagogen selbst als „an der Grenze zur Lernbehinderung“ (F4/2) befindlich, „leistungstark“ (C6/37) oder als Schüler mit einer „minimalen geistigen Behinderung“ (D4/4) bezeichnet werden:

„Und es ist wirklich ein Mädchen, das ganz fit ist. Das war ganz lange meine Leistungsträgerin in der Klasse, äh sehr selbständig, sehr lebenspraktisch veranlagt und auch im kognitiven Bereich mit die Beste.“ (F5/9)

Wie man dieser Textpassage entnehmen kann, erfolgt die Einordnung als leistungstark dabei immer auch im Vergleich zu anderen Schülern bzw. Schülergruppen, die im Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ unterrichtet werden. Vereinzelt stellen die Sonderpädagogen sogar in Frage, dass bei diesen Schülern eine geistige Behinderung vorliegt und verweisen darauf, dass die Beschulung in dieser Schulform durch schulische Selektionsprozesse oder schulinstitutionelle Gegebenheiten begründet ist. Auf diesen Aspekt wird nachfolgend noch genauer eingegangen.

„Und einen anderen Schüler, der kam von der – der kam hierher, aber nach zwei, drei Wochen habe ich den getestet, weil der mir sehr – weil der mir hier falsch schien und der äh hatte dann nachher den Förderschwerpunkt ‚Lernen‘, musste aber hier bleiben, weil es ja – weil er nicht an die Grundschule konnte, es aber diese ersten zwei Klassen nicht gab.“¹⁰³ (C2/5)

„Also ich denke für – für diese Fälle – dieser Schüler, der konnte multiplizieren, dividieren – äh da hatte ich noch nicht einmal ansatzweise das Material und äh – äh dass ist – ist auch nicht meine Aufgabe. Und da für solche Schüler äh muss sich etwas überlegt werden. Da sind wir nicht die richtige Schule für, ne?“ (D5/37)

Unter die Kategorie „Nicht näher beschriebene Schüler mit geistiger Behinderung“ fallen Charakterisierungen der Lehrkräfte, die Schüler ohne umschriebene Syndromproblematik in einem durchschnittlichen Leistungsbereich einordnen. Ihre Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken sowie ihre verbalsprachlichen, motorischen und kognitiven Fähigkeiten werden von den Lehrkräften zwischen den Schülern im oberen Leistungsbereich und den Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung eingestuft. Dabei attestieren sie diesen Schülern einen entsprechenden Hilfe- und Förderbedarf, der sich auf alle oder einzelne Kompetenzbereiche beziehen kann. Die Diagnose einer geistigen Behinderung dient dabei – wie an dem folgenden Interviewausschnitt aufgezeigt werden kann – häufig auch der Kennzeichnung des als ‚prototypisch‘ angesehenen Adressatenkreises der Schule mit dem

¹⁰³ Die Lehrkraft bezieht sich an dieser Stelle auf folgende Regelung in der Berliner Sonderpädagogikverordnung (19.01.2005): „Bei Schülerinnen und Schülern mit den vermuteten sonderpädagogischen Förderschwerpunkten ‚Lernen‘ und ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ erfolgt die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Regel vor dem Aufrücken in Jahrgangsstufe 3, es sei denn, dass bereits vorher eindeutige Merkmale festgestellt werden, die nahe legen, dass ein entsprechender sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt“ (§31 Abs. 2 SopädVO).

Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ und einer Abgrenzung von anderen Schülergruppen, die aus anderen Gründen in dieser Schulform beschult werden:

„ist von der Intelligenz her auch nicht auf demselben Level wie Mathias. Also Mathias schätze ich eher in Richtung Lernbehinderung ein. Hannes ist wirklich ein geistigbehindertes Kind.“ (E1/43)

Neben Angaben zur Person des Schülers mit Verhaltensauffälligkeiten äußern sich die Lehrkräfte auch zu dessen außerschulischer Lebenssituation sowie zu biographisch relevanten Aspekten. In die Kategorie „Soziale Diskontinuitäten“ bzw. die differenzierter ausgewiesenen Unterkategorien werden Interviewpassagen eingeordnet, in denen von einem häufigen Wohnortwechsel der Familie, Verlust eines Elternteils im Zusammenhang mit einem Kontaktabbruch nach Trennung der Eltern oder durch Tod eines Elternteils berichtet wird. Darüber hinaus werden Äußerungen unter dieser Kategorie subsumiert, die beschreiben, dass der Schüler die Herkunftsfamilie aus familiären Gründen bereits im Kindes- oder Jugendalter verlassen hat und in ein Wohnheim der Behinderten- oder Jugendhilfe oder eine Pflegefamilie gewechselt ist. Allen Lebensumständen gemein sind häufige und/oder einschneidende Beziehungsabbrüche zu Personen des näheren sozialen Umfelds, mit denen sich die beschriebenen Schüler laut Beschreibungen der Lehrkräfte im Laufe ihres Lebens konfrontiert sehen. Zur Veranschaulichung soll exemplarisch folgende biographische Beschreibung eines Schülers aus dem Interview C6 wiedergegeben werden:

„Also der ähm ist als Kleinkind in eine Einrichtung gekommen, wo er schon so auffällig war, dass er die äh – die vorschulische Einrichtung schon gewechselt hat, weil die mit ihm nicht fertig wurden. Dann zum ähm Schuleintritt wurde eben der Förderbedarf ‘Geistige Entwicklung’ festgestellt. Das fand die Mutter so ungeheuerlich, dass äh sie ihr Kind genommen hat und auf der Stelle in die Türkei gegangen ist. [...] Und dann ist die Mutter nach einem halben Jahr gestorben in der Türkei. [...] also wirklich auch – also traumatisch auch, denke ich. Und dann ist er bei der Oma aufgewachsen in der Türkei. [...] Und ist dann da fünf Jahre in die Schule gegangen und dann konnte die Oma nicht mehr und hat dann zu – die Mu- die Oma, die in der Türkei war. [Der Vater] in Deutschland, in Berlin [...] der ist nicht mit zurück gegangen in die Türkei. Und dann hat die Großmutter eben in der Türkei gesagt ‚Jetzt soll sich der Vater einmal um seinen Sohn kümmern‘. Der Vater hat aber keine an – keine andere Familie hier gehabt. Der lebt mit seiner Mutter hier irgendwie zusammen und dann ist der Bayram hier nach Berlin gekommen. (C6/10-17)

Soziale Diskontinuitäten, Kontakt- und Beziehungsabbrüche sind in einigen Falldarstellungen auch durch Schul- oder Klassenwechsel begründet. So zählt ein Teil der beschriebenen Schüler zu sogenannten ‚Quereinsteigern‘, die erst in einer höheren Klassenstufe aus der Grundschule, einer Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ oder ‚Sprache‘ oder einer anderen Schule mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ in die jetzige Schule gewechselt sind bzw. wechseln mussten.

„Also ich hab schon mehrere im Kopf (beide lachen). Äh wir haben sozusagen schon fast so etwas wie Wanderpokale durch die Bezirke durch, ja? Von einem Heim ins nächste, von einer Schule in die nächste, ne? Da haben wir auch im Moment auch einen Schüler. Der geht nur mit Schulhelfer.“ (E2(SL)/29)

Darüber hinaus werden Schüler geschildert, die als sogenannte „*Rückläufer aus der Integration*“ (E4/22) aus einer Beschulung im Gemeinsamen Unterricht an das jetzige Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ kommen. Zugänge von Schülern aus nicht näher bezeichneten Schulen werden in einer gesonderten Unterkategorie zusammengefasst.

Neben sozialen Diskontinuitäten beschreiben Sonderpädagogen belastende soziale Verhältnisse durch Alkoholmissbrauch eines Elternteils, durch Gewalterfahrungen (gegenüber der eigenen Person oder anderen Familienmitgliedern) in Form von körperlicher Gewalt oder sexuellem Missbrauch sowie in Zusammenhang mit einer Vernachlässigung der physischen und/oder psychischen Bedürfnisse des Kindes.

„Ähm eine andere Schülerin, äh die ist Anfang des Jahres – naja, im Frühjahr war es – in ein Heim gekommen aufgrund ähm der Tatsache, dass die Mutter die Familie im Februar, glaube ich war es, verlassen hatte, und dann ist ganz schnell aufgedeckt worden, dass die Sch- Mädchen und Jungen, also bei acht Kindern insgesamt in der Familie, stark vernachlässigt wurden. Ähm man hat es so rein äußerlich gemerkt, dass sie irgendwo verwahrlost sind und sexueller Missbrauch ist aufgedeckt worden innerhalb der Familie. Ähm wobei das bei dem Mädchen noch nicht ganz klar ist, nicht ganz klar herauskam, ob sie selbst missbraucht wurde. Zumindest wurde sie Zeugin dessen“ (F5/6)

Darüber hinaus schildern viele der befragten Sonderpädagogen eine aus ihrer Sicht problematische Erziehungspraxis der Eltern. Hierzu zählen einige Lehrkräfte einen vereinnahmenden bzw. überbehütenden Erziehungsstil, der dem Kind nur geringe Freiräume für die Entwicklung von Entscheidungsfähigkeiten, Erprobung eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten und den Aufbau sozialer Beziehung jenseits des familiären Kontextes gewährt. In vielen Falldarstellungen wird auf eine Erziehungspraxis hingewiesen, die durch mangelnde Grenzsetzung oder intransparente bzw. wechselnde Verhaltensnormen charakterisiert wird. Die entsprechenden Interviewpassagen können unter der Kategorienbezeichnung „Laissez faire“ zusammengefasst werden.

„Die ist auch tatsächlich sehr selten und äh ist in ein sehr problematisches Elternhaus hineingeboren, in der – in dem ihr nie Grenzen gesetzt wurden und ähm entsprechend ist ihr Verhalten. Also wir würden jetzt einfach so von außen sagen, sie ist extrem unerzogen. Äh es stimmt aber auch tatsächlich, es hat keine Erziehung stattgefunden. Man hat das Kind laufen lassen. Bloß nicht aufregen, weil, wenn sie sich aufregt schreit sie und wenn sie schreit, könnte sie einen Anfall kriegen. Das ist ein Anfallskind auch. Und so hat das Kind nie einen Rahmen, nie eine Grenze erfahren und damit auch keine Verlässlichkeit erfahren.“ (D8/4)

Ein Teil der befragten Lehrkräfte weisen explizit darauf hin, dass es sich um Familien mit Migrationshintergrund handelt und ordnen das problematische Erziehungsverhalten als kulturell bedingt ein, insbesondere das Erziehungsverhalten gegenüber Jungen. In diesem Zusammenhang schildern sie auch Konflikte mit den Schülern, die sie in den konträren Erziehungsvorstellungen von Schule und Elternhaus begründet sehen:

„Und hinzu kommt eben manchmal die Kopplung auch von Erziehungsmaßnahmen, äh dass viel dieses – teilweise dieses laizzes faire ist und das Interkulturelle natürlich ganz toll ist, aber es ist wirklich oft, da wird gesagt ‚Das ist mein ältester Sohn, der kriegt keine Maßregelung‘. Und wenn er dann einfach weiß, er bekommt seinen ego- seinen – seinen – seinen egoistischen Wil-

len nicht, dann der erstgeborene Sohn ist und dann noch so auf Stereotypen beharrt, dann äh nutzt er wirklich jedes Mittel, um es teilweise auch zu erreichen.“ (C3/24)

Nur in einem Fallbeispiel wird ein rigides Erziehungsverhalten der Eltern geschildert, das mit einer unangemessen strengen Reglementierung des Kindes verbunden ist und dessen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten nur unzureichend Rechnung trägt.

Betrachtet man das dargestellte Kategoriensystem sowie die zugeordneten Textstellen im Überblick, so lassen sich zwei Personenkreise zusammenfassend charakterisieren, auf die sich die Sonderpädagogen in ihren Fallschilderungen von Schülern mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten schwerpunktmäßig beziehen: Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung, die einen besonderen Förder- und Unterstützungsbedarf im Bereich sozialer und kommunikativer Fähigkeiten aufweisen, zum anderen auf Schüler im oberen Leistungsbereich, die in prekären sozialen Verhältnissen aufwachsen und mit belastenden Erfahrungen und biographischen Brüchen sowohl im familiären als auch schulischen Bereich konfrontiert sind.

In Zusammenhang mit dem zuletzt angesprochenen Personenkreis verweisen die Lehrkräfte interviewübergreifend auf eine Veränderung der Schülerschaft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' – im Sinne einer Zunahme von Kindern und Jugendlichen, die problematische Verhaltensweisen zeigen. Ob es sich dabei um eine tatsächliche Veränderung handelt, kann auf Grundlage der vorliegenden Daten nicht beurteilt werden. Die durch die Sonderpädagogen beschriebenen Entwicklungen sind insofern von Interesse, weil sie zum einen auf eine sich verändernde professionelle Anforderungsstruktur hindeuten, denen sich die Lehrkräfte gegenübersehen, zum anderen Hinweise darauf geben, wie diese die Schule mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' innerhalb des Schulsystems und auch gegenüber anderen Schulformen verorten, nämlich häufig als sogenannte 'Restschule' am unteren Ende des Schulsystems.

Neben gesamtgesellschaftlichen Veränderungen, die von den Lehrkräften als veränderte Kindheit, Bewegungsmangel, einem zunehmenden Medienkonsum und vor allem einer Bildungsbenachteiligung in Zusammenhang mit den Lebensumständen in sozial benachteiligten Familien charakterisiert werden (*"Mhm, die Kinder kommen in der Regel aus (2.0) – ja, ist das Prekariat, aus den Familien des Prekariats", D7/74*), vermuten die Lehrkräfte hinter der wahrgenommenen Zunahme des Personenkreises von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten im Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' Selektionsprozesse im Schulsystem:

„hier an der Schule, sagen wir einmal, ist so eine neue Dimension dazugekommen, dass also in der Klasse, die ich jetzt momentan habe, übernommen habe, mmh (überlegend) die Schüler ja vorrangig, also die Hälfte der Schüler auch vorrangig eine dicke Schülerakte haben, weil sie aus anderen Schulformen, letztendlich, also die sie durchlaufen haben, dann letztendlich bei uns gelandet sind. Und zwar weniger wegen der kognitiven Leistungen, sondern eher wegen der Verhaltensproblematik, ne?“ (E5/4)

Verhaltensauffälligkeiten werden dabei als Motiv für die Umschulung von Kindern und Jugendlichen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' – unter Umständen nach einer vorübergehenden Aufnahme an anderen Schulen – eingeordnet. Der Schulwechsel steht nach Einschätzung der Sonderpädagogen zum einen in Zusammenhang mit einer Überforderung der Kollegen im Umgang mit diesen Schülern unter denen Rahmenbedingungen der anderen Schulformen, zum anderen in Zusammenhang mit fehlenden schulischen Alternativen. Genannt werden hier Schulen mit dem Förderschwerpunkt 'Emotionale und soziale Entwicklung' (vgl. C3/54; E3(SL)/9; E4/12), die in Berlin – von wenigen Ausnahmen abgesehen – nicht als eigene Schulform existieren.

Darüber hinaus wird in verschiedenen Interviews angeführt, dass der Schulwechsel auch durch die strukturellen Rahmenbedingungen der Schule mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' begründet wird. Dabei wird die Klassengröße und Personalausstattung dieser Schulform für die Beschulung von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten als besonders vorteilhaft angesehen:

„Dass wir ab einem bestimmten Punkt so bemerken, dass auch eine Tendenz sich entwickelt hat, sehr gerne in unsere Richtung zu empfehlen, also in Hinblick auf unsere Schule und Schularzt, ähm weil gesehen wird, was auch nicht falsch ist, dass unsere Schule bestimmte Rahmenbedingungen bieten kann, die an anderen Schulen so nicht verwirklichtbar sind. Also das sind in erster Linie natürlich die Klassenfrequenzen, das ist die Personalausstattung, die äh da hilfreicher wirken kann und deswegen gab es äh auch, ich weiß gar nicht mehr genau, wann das war, ich glaube Neunzehnhundertvierundneunzig oder -fünfundneunzig hier einmal im Bezirk äh eine informative Abstimmung zwischen den Sonderschulrektoren der vier öffentlichen Sonderschulen, das sind zwei Lernbehinderte, eine für Körperbehinderte und unsere Schule, wo man sich so (atmet hörbar aus) ein bisschen in der Richtung verständigt hat. Und seitdem war natürlich die Aufnahme noch umfangreicher, also von Schülern mit der Kombination Verhaltensauffälligkeit und Förderbedarf 'Geistige Entwicklung'.“ (E3(SL)/9)

Darüber hinaus wird die Zunahme von leistungsstarken Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten auch mit einem wachsenden schulischen Selektionsdruck in anderen Schulformen, insbesondere in der Schule mit dem Förderschwerpunkt 'Lernen', in Verbindung gebracht:

„und man orientiert sich nach oben, genau. Und wir sind so eine Rest- und Sammelschule, wo ja – naja wo der Rest – der Rest reinkommt, der – der nicht mehr beschult werden kann oder so, wie auch immer. Finde ich jetzt natürlich nicht gut.“ (B2/115)

Auch die wahrgenommene Tendenz einer 'selektiven schulischen Integration', d. h. Berücksichtigung von bestimmten Personengruppen im Gemeinsamen Unterricht bei gleichzeitigem Ausschluss von anderen Kindern und Jugendlichen („weil eben die Einfacheren integriert werden und die anderen landen dann bei uns“, G2/38), führt nach Einschätzung der Lehrkräfte zu einer veränderten Zusammensetzung der Schülerschaft an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung'.

Nur zwei Lehrkräfte beziehen sich in ihren Fallbeschreibungen auf Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung, so dass der Anteil dieses Personenkreises – auch in Relation zum Anteil von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der Schülerschaft dieser Schulform – als verschwindend gering bezeichnet werden kann. Auffallend ist darüber hinaus, dass diese Fallbeispiele auch in den Erzählungen eher in den Hintergrund treten: Eine Schülerin mit schwerer und mehrfacher

Behinderung und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten wird in Interview G2 erst kurz vor Ende des Interviews angesprochen. In Interview D4 führt die Interviewpartnerin ein entsprechendes Fallbeispiel einer Schülerin mit schwerer geistiger Behinderung auch erst im Verlauf des Gesprächs an, obgleich deren auto- und fremdaggressiven Verhaltensauffälligkeiten dann als besonders schwerwiegend geschildert werden. In den Interviews, in denen generalisierend auf verhaltensauffällige Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung Bezug genommen wird, dient dieser Personenkreis vornehmlich als Kontrastfolie zur Charakterisierung der Besonderheiten anderer Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten¹⁰⁴. Die beschriebenen Aspekte weisen darauf hin, dass Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten – auch im Vergleich zu anderen Schülergruppen – bei den Lehrkräften eher in den Hintergrund treten.

5.1.1.3 Klassifizierungen von Verhaltensauffälligkeiten

Einige Sonderpädagogen nehmen im Laufe des Interviews eigene Klassifizierungen bzw. Kontrastierungen im Hinblick auf den Personenkreis von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' vor. Diese sollen im Folgenden genauer dargestellt werden.

Klassifizierungen von Verhaltensauffälligkeiten

- anhand des Schweregrads der Behinderung
- anhand des zugeschriebenen Entstehungszusammenhangs mit der Behinderung

Abb. 4: Kategorien ‚Klassifizierungen von Verhaltensauffälligkeiten‘

Die Lehrkräfte, die zwischen Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern im oberen Leistungsbereich und anderen Schülern mit geistiger bzw. schwerer mehrfacher Behinderung differenzieren, beziehen sich dabei unter anderem auf die unterschiedliche Qualität des auffälligen Verhaltens. So schildert beispielsweise eine Sonderpädagogin im Interview A3:

„Im Augenblick habe ich eine Klasse mit fünf doch schwerstbehinderten Kindern und einem Kind, was geistigbehindert ist, mit einer geringen Körperbehinderung. Und ähm da geht es eigentlich wenig um Verhaltensstörungen. Also da hab ich im Augenblick – gut es sind Verhaltensstörungen, die sind aber relativ gut zu handeln durch die Hilflosigkeit der Schüler, was mir oft auch Bauchschmerzen macht, wenn ein Kind im Rollstuhl sitzt und sich nicht selber fortbewegen kann im Rollstuhl und dann Probleme hat mit seinem Verhalten, die kann man ja – also die werden nicht ein echtes Problem für den Lehrer, ne? [...] Weil die nicht so mobil sind und weil – also da muss man einfach auf der emotionalen Ebene sehr stark darauf eingehen, aber es ist nicht so, dass man, was man sonst ja bei Verhaltensgestörten gerne hat, dass man als Lehrer auch an seine Grenzen kommt, das ist man in dem Fall dann nicht, ne?“ (A3/4-6)

Es ist bezeichnend, dass die Sonderpädagogin die Verhaltensweisen von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung erst nachträglich, nach einer Überprüfung und kritischen Reflexion der eigenen Darstellung, als ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ einordnet. An dieser Stelle wird offensichtlich, dass

¹⁰⁴ Vgl. Kap. 5.1.1.3

der erfahrene Kontrollverlust ein bedeutsames Kriterium dafür ist, ob Verhaltensweisen von Schülern als problematisch bewertet werden. Die motorischen Fähigkeiten und vor allem die Mobilität von Schülern spielen dabei eine wichtige Rolle, insbesondere angesichts der Gruppensituation der Klasse, in der die Möglichkeiten zur regulierenden und kontrollierenden Einflussnahme für die Lehrkraft begrenzt sind. Auffällige Verhaltensweisen von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung werden durch die motorischen Einschränkungen der Schüler – der Formulierung der Interviewpartnerin folgend – nicht ‚zu einem ‚echten Problem für den Lehrer‘.

Auf der Vergleichsfolie von Schülern mit starken Bewegungsbeeinträchtigungen werden gerade fremdaggressives oder verweigerndes Verhalten als ‚herausragende Verhaltensauffälligkeiten‘ erlebt:

„also die haben öh geschlagen, gekratzt, äh mich bespuckt, aber – oder haben sich auf dem Boden geworfen, was dann für uns, wenn man jetzt vergleicht mit den anderen Schülern Förderstufe zwei, natürlich schon eine herausragende Verhaltensauffällig- also auffälliges Verhalten ist.“ (A1/3)

Diese Diskrepanzen in der Qualität des auffälligen Verhaltens zeigen sich aus Perspektive der Lehrkräfte auch bei einer vergleichenden Betrachtung von Schülern im oberen Leistungsbereich und Schülern, die idealtypisch der Schule mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ zugeordnet werden. Hierzu zählen insbesondere auch Verhaltensweisen aus dem Bereich der Devianz, wie beispielsweise Diebstähle oder rechtsradikale Äußerungen:

„Oder es kommen ältere, die man hört, da hatten wir auch einmal Sachen, dass hier tatsächlich – hier Hakenkreuze in der Schule gemalt worden sind. Das sind ja schon Verhaltensstörungen, die man nicht unbedingt als Gb bezeichnet. [...] wir haben so eine Jogging-AG, also ich bin jetzt nicht bei den Älteren eingesetzt, aber da gibt es auch bei den Schülern deutlich mehr Kinder, die rauchend an der U-Bahn stehen und das sind nicht die typischen, klassischen Gb-Kinder, die irgendwie mit so etwas überhaupt nicht in Kontakt kommen.“ (C3/54)

Schüler im oberen Leistungsbereich zeigen nicht nur andere Formen von Verhaltensauffälligkeiten, sondern unterscheiden sich von anderen Schülergruppen im Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ ebenso in Hinblick auf das Kompetenzniveau bzw. die Komplexität der Verhaltensauffälligkeiten. So sehen sich Lehrkräfte auch im sozialen Bereich vor qualitativ andere Herausforderungen gestellt sehen, wie die Sonderpädagogin im Interview C2 exemplarisch beschreibt:

„ich hatte äh schon Schüler, die – naja, die eben einfach ziemlich fit waren. Und – und da ganz klar einen so auch – auch sprachlich sogar aushebeln konnte und man natürlich auch mit den anderen Schülern da befasst ist und das kaum äh – kaum so auffangen konnte.“ (D5/4)

Veränderungen in der Klassenzusammensetzung bzw. auch generelle Veränderungen der Schülerschaft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ sind in diesem Zusammenhang mit neuen professionellen Anforderungen für die Lehrkräfte verbunden. Dies zeigt sich auch in der retrospektiven Beschreibung der Veränderungen im Zuge der Auflösung sogenannter Schwerstbehindertenklassen:

„und habe zwei oder drei, ja äh drei Jahre nur in einer Klasse mit Schwerstmehrfachbehinderten gearbeitet und war dann, äh als ich mal vertretungsweise in einer normalen Gb-Klasse ar-

beiten musste, total schockiert, wie – äh ja, dass es so große Disziplinprobleme gab und eben, ja, wie groß – [...] Die Schüler mit Schwerstmehrfachbehinderung hatten auch Verhaltensauffälligkeiten, aber ähm eben – ja, war das halt anders gelagert. Und dann, na ja, und dann kam ich – kriegte ich ja dann so meine erste ähm gemischte oder – oder ja – na also, dann hat sich ja die Schule entschieden, [...] keine Sonderklassen mehr zu machen, sondern alle zu integrieren, und dann, ja, und dann haben wir – doch, das weiß ich noch, meine erste – erste Klasse war dann ähm mit – äh mit einem Schüler, der total, ja, äh unruhig war, der es von Zuhause nicht gewohnt war, äh ja, so sich an bestimmte Regeln zu halten. Also der hat zum Beispiel überhaupt erst einmal im ersten Schuljahr – konnte kaum am Tisch sitzen, so, sondern auch bei den Mahlzeiten raste er immer um den Tisch rum und nahm sich einfach irgendwas“ (C7/8)

Die von der Lehrkraft gewählte Bezeichnung „Disziplinprobleme“ (C7/8) weist darauf hin, dass der erfahrene Verlust der Situationskontrolle für die Bewertung eines Verhaltens als ‚problematisch‘ oder ‚auffällig‘ entscheidend ist. Einzelne Verhaltensweisen der schwer und mehrfachbehinderten Schüler, die sie auch als ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ einordnet, bewertet die Lehrerin als „*anders gelagert*“. Auf Nachfrage hin versucht sie diese Unterschiede zwischen den Personenkreisen anhand von Beispielen aus ihrer Arbeit in den Schwerstbehindertenklassen genauer zu beschreiben:

„Und ähm da war halt ein Schüler, der ähm gelernt hat, alleine zu essen, und dann aber ein – ein ganz festes Ritual brauchte für den Ablauf, [...] sonst hat er irgendwie den Teller weggeschlagen oder so. Und die anderen Schüler brauchten ohnehin viel mehr – also da waren halt so Sachen, dass die – dass man das – ja, dass man einem Mädchen dann, wenn sie sich – wenn sie unruhig war, immer ein bestimmtes Lied vorsingen musste oder so, aber es war halt, ja, dadurch, dass sie sich auch nicht – oder die meisten sich nicht bewegen konnten, kam man halt auch nicht so in Zugzwang so, ne, also [...] zum Beispiel wie der, den ich dann in meiner ersten Klasse hatte, der sowohl von den Geräuschen her, als auch [...] von seiner ständigen Bewegung ähm ja, schon sehr anstrengend auch war. (3.00) Ja.“ (C7/14-17)

In dieser Schilderung wird nicht nur erneut auf die im Vergleich geringeren Anforderungen in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten bei motorisch stärker beeinträchtigten Schüler verwiesen, die einen weniger „*unter Zugzwang*“ geraten lassen. Auffallend ist auch, dass die durchaus ebenfalls als problematisch bewerteten Verhaltensweisen von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung aus Perspektive des Schülers und Ausdruck eines besonderen Bedürfnisses bzw. Unterstützungsbedarfs formuliert werden („*die Schüler brauchten...*“), während bei dem kontrastierend beschriebenen Fallbeispiel die Belastungen für die eigene Person bzw. für die Mitschüler im Vordergrund stehen. Vergleichbare Gegenüberstellungen nimmt ein Sonderpädagoge in Interview C5 vor, der die Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern mit schwerer Behinderung als „*individueller*“ verortet und den besonderen Bedarf dieser Schüler nach räumlichen und zeitlichen Freiräumen zum Ausagieren und zum Zur-Ruhe-Kommen hervorhebt:

„Ja, wir haben jetzt so äh viel über halt Verhaltensauffälligkeiten bei – bei diesen stärkeren Schülern gesprochen, die halt mmh (zustimmend) ein bestimmtes Verhalten zeigen, aber jetzt so – so Autismus ist zum Beispiel noch ein Thema, was – was natürlich in eine ganz andere Richtung geht. Oder Verhaltensauffälligkeiten bei schwerstmehrfachbehinderten Schülern. Das ist natürlich ein breites Feld jetzt. Mmh (zustimmend). (2.0) Da ist halt dieser Bruch da zwischen diesen einen Schülern und den anderen. [...] Aber Verhaltensauffälligkeiten jetzt bei schwerstmehrfachbehinderten Schülern, die haben so unterschiedliche Ursachen. Dass man da halt immer ganz – ganz individuell und gezielt gucken muss, wie das geartet ist oder wie man damit umgeht. Also letztendlich ist man oft darauf angewiesen, die Schüler auch von der Gruppe zu

trennen, weil eine gewisse Lautstärke oder eine gewisse ähm Stereotypen einfach ganz, ganz schwer erträglich sind für so einen Klassenunterricht [...] Und einfach einmal so ein – so ein Raum, wo – wo Schüler sich ausagieren können, wo sie (schnalzt mit der Zunge) nicht reglementiert werden, wo sie auch einmal zur Ruhe kommen. Also das sind jetzt wieder ganz andere Themenfelder als die Schüler, von denen ich vorhin – von denen ich vorher sprach. Ja.“ (C5/71)

Die beschriebenen Unterscheidungen weisen darauf hin, dass für die Gewichtung auffälligen Verhaltens von Bedeutung ist, in welchen Erklärungsrahmen die Verhaltensweisen eingeordnet werden.

In die Kategorie ‚Klassifizierung von Schülergruppen mit Verhaltensauffälligkeiten anhand des zugeschriebenen Entstehungszusammenhangs‘ werden Äußerungen aufgenommen, in denen die Lehrkräfte zwischen Schülern unterscheiden, die auffälliges Verhalten in Zusammenhang mit der geistigen Behinderung oder einem spezifischen Syndrom zeigen, und Schülern, die unabhängig von (und zusätzlich zu) einer geistigen Behinderung Verhaltensauffälligkeiten entwickeln. In der ersten Gruppe wird ein Kausalzusammenhang zwischen Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten zugrunde gelegt, was im folgenden Interviewausschnitt auch in der sprachlichen Konstruktion („aufgrund der Behinderung“) zum Ausdruck kommt:

„Ja, das wäre noch einmal spannend gewesen auch zu ähm definieren, ne, wo Verhaltensstörungen gerade bei unseren Kindern anfängt und was – was wir darunter verstehen. Aber ich denke, dass ist ja immer das, wo Verhalten sich von dem Erwarteten abhebt, ne, und wo Kinder mit sich nicht zurechtkommen und Aggressionen zeigen oder merkwürdige – und da haben wir natürlich auch viele Kinder, die aber – da weiß man nicht, ob das verhaltensauffällig ist oder ob das aufgrund der Behinderung ist, ne, diese Tics entwickeln. Einen Schüler habe ich zum Beispiel, wenn der wütend wird, dann reißt er sich phasenweise immer die Nase fast ab, ne? Und ein anderes Mal spuckt er dann oder. Er hat immer so sechs Wochen Nase abreißen, sechs Wochen spucken und so (lachend). Also, so richtige Tics auch, ne, und das sind so schwimmende, das kann man ja gar nicht klar gegeneinander abgrenzen, ob das Verhaltensstörungen sind oder ob das – ich meine nur, damit müssen wir auch umgehen“ (A3/97)

In anderen Interviews wird dabei in Frage gestellt, dass es sich bei Schülern dieser Personengruppe überhaupt um Verhaltensauffälligkeiten im eigentlichen Sinne handelt oder nur um Verhalten, das aufgrund der Behinderung auffällt bzw. gestört wirkt. In diesem Zusammenhang wird auffälliges Verhalten in einer besonderen Emotionsgeleitetheit des Handelns und mangelnder Reflexions- und Steuerungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung begründet gesehen. Eine Sonderpädagogin beschreibt das Verhalten der Schüler mit geistiger Behinderung durchaus auch als problematisch, weil die Ausbrüche sehr schnell und unerwartet auftreten können und dadurch nur schwer kontrollierbar sind. Gleichzeitig betont sie, dass das Verhalten Ausdruck der besonderen emotionalen Konstitution von Menschen mit geistiger Behinderung ist („Weil ja wirklich das Denken auch absolut anders funktioniert. Und viele Emotionen die ganze Zeit hier ständig vorhanden sind [...] auch selten bunt sind, sondern immer schwarz oder weiß“, C3/41-43). Sie charakterisiert das Verhalten als „extrem authentisch“ (C3/43) und beschreibt es als unkontrolliert und der gegenwärtigen emotionalen Verfasstheit der Person folgend – ein Verhalten, das „sehr gefährvoll oder sehr gestört wirken kann“ (C3/43), es im eigentlichen Sinne aber nicht ist.

Im abschließenden Teil der Interviewpassage weist sie auf einen zweiten Aspekt hin, der ein solches Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten als Ausdruck der Behinderung kennzeichnet: Auffällige Verhaltensweisen sind bei Schülern mit geistiger Behinderung zwar von den Auswirkungen her sozial verortet, aber im Kern nicht gegen eine andere Person gerichtet.

„Und das ist eben doch nicht wirklich gegen die Person gerichtet. Und da denke ich auch immer was ist, was ist das? Weil das geht wirklich nicht bewusst gegen diese Person, ne?“ (C3/45)

Besondere Schwierigkeiten sehen einige Lehrkräfte in einer diagnostischen Differenzierung von Verhaltensauffälligkeiten, die als Teil der Behinderung betrachtet werden und solchen, die zusätzlich zur Behinderung, in Zusammenhang mit einer als problematisch bewerteten Erziehungspraxis im Elternhaus, belastenden psychosozialen Bedingungen oder im Kontext einer psychischen Erkrankung gesehen werden. Diese Problematik einer trennscharfen Differenzierung geht mit der Unsicherheit in der Einschätzung einher, inwieweit das Verhalten durch pädagogische Maßnahmen überhaupt beeinflusst werden kann. Schülern mit behinderungsbedingten Verhaltensauffälligkeiten wird häufig nur sehr eingeschränkt eine Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeit zugeschrieben, so dass bezogen auf diesen Personenkreis in erster Linie kompensierende Maßnahmen ins Auge gefasst werden, auch weil herkömmliche Handlungskonzepte im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten als nicht anwendbar oder nicht erfolgreich angesehen werden:

„da muss man es kompensieren. Da kann man [...] auch etwas machen, aber das ist wirklich ein langfristiges Projekt und manchmal kann man auch wirklich – muss man sagen, gut – ein gutes heilpädagogisches Heim ist die – die beste Alternative für alle, ja, damit nicht noch ein Unglück passiert oder so“ (E2(SL)/4).

In vier Interviews wird dieser dichotomen Klassifizierung von behinderungsbedingten versus behinderungsunabhängigen Verhaltensauffälligkeiten explizit widersprochen. Dabei verweisen diese Lehrkräfte auf die grundlegende (und voraussetzungslose) Bedeutung von Lernprozessen für alle Menschen:

„Und bei uns ist es – also ich kann auch nicht alles immer durch die Behinderung entschuldigen. Also so – ähm mein Mann ist Lehrer und der sagt dann immer ‚Naja, aber bei dir, mmh‘, ich meine ‚Ja nein, nicht bei mir. Nein, die – das ist auch gelernt‘. Auf bestimmte Verhaltensweisen von anderen so und so zu reagieren und genauso hätten sie es andersherum lernen können, eben freundlich zu reagieren oder abwartend oder leise. Das wäre auch etwas Schönes einmal, ein bisschen leise zu sein. (beide lachen). Ja so, und ähm – ja, er würde das ent- also mein Mann jetzt, der sagt immer ‚Ach, du machst das doch gut und du weißt doch, wo es herkommt und mmh. Und bei mir, die machen das bewusst und die wollen mich ärgern und stänkern und so‘. Und das kann natürlich sein. Es ist nicht ein ganz so bewusster Akt bei meinen Schülern, aber es ist gelerntes Verhalten, was falsch gelernt wurde. Oder gelehrt wurde oder – und von ihnen aufgesaugt, wie so ein Schwämmchen.“ (D7/90)

Die beschriebenen Klassifizierungen der Lehrkräfte deuten darauf hin, dass nicht nur die Handlungsanforderungen in der konkreten Situation einen Einfluss auf die Einordnung und Bewertung von Verhaltensweisen als auffällig oder problematisch ausüben, sondern auch dem jeweiligen professionellen Orientierungsrahmen ein relevanter Stellenwert zukommt.

5.1.2 Anforderungen in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten

Entlang des Selektionskriteriums „Handlungsanforderungen“ werden Textstellen erfasst und in eine Kategoriensystematik eingeordnet, die Handlungsanforderungen im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern an Schulen mit Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ beschreiben. Unter der relativ offen formulierten Bezeichnung ‚Anforderungen‘ werden dabei sowohl besondere Belastungssituationen verstanden, die sich für die Lehrkraft in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten ergeben, als auch Aufgabenstellungen und Handlungsbedarfe im Sinne von besonderen Anforderungen an das eigene Handeln. Hierbei kann es sich auch um Anforderungen handeln, die ohnehin dem eigenen professionellen Aufgabenbereich der Lehrkraft zugeordnet werden, aber im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten eine qualitative oder quantitative Veränderung erfahren, d. h. mit höheren oder anders gelagerten Anforderungen verknüpft sind bzw. sich aufwändiger gestalten.

Die von den interviewten Sonderpädagogen beschriebenen Anforderungen lassen sich in vier übergreifende Kategorien einordnen:

- Anforderungen durch Grenzerfahrungen in unterschiedlicher Form,
- Anforderungen in Zusammenhang mit Kontrollverlust und pädagogischer Hilflosigkeit,
- Anforderungen an die professionelle Handlungskompetenz sowie
- Anforderungen an das professionelle Selbstverständnis.

Diese übergreifenden Anforderungsdimensionen sind häufig miteinander verbunden. Solche Berührungspunkte zeigen sich besonders deutlich am Beispiel von Gewalterfahrungen, die in der Regel mit Erfahrungen des Kontrollverlusts einhergehen. Vor diesem Hintergrund werden die in Textpassagen zum Ausdruck gebrachten Anforderungen ggf. doppelt kodiert, um die verschiedenen Dimensionen der Anforderungsstruktur differenziert erfassen zu können.

5.1.2.1 Grenzerfahrungen

Grenzerfahrungen

- Gewalterfahrungen
- Erfahrung der Verletzung der eigenen Schamgrenze
- Erfahrung von Grenzen physischer bzw. psychischer Belastbarkeit

Abb. 5: Kategorien ‚Grenzerfahrungen‘

Grenzverletzende oder grenzüberschreitende Erfahrungen umfassen unter anderem Situationen, in denen das Gegenüber in seiner Integrität verletzt wird, indem persönliche Grenzen im sozialen Umgang durch körperliche oder verbale Gewalt missachtet werden. Die dabei erfahrene Grenzüberschreitung kommt in einigen Textpassagen auch sprachlich zum Ausdruck, in dem die Interviewpartner

hervorheben, dass die „Grenzziehung“ (F1/14) schwierig ist, dass sie sich herausgefordert sehen, „die Distanz aufrechtzuerhalten“ (C3/12) oder „aufzuzeigen, hier habe ich meine Grenzen“ (E4/52).

Dabei erfahren sich die Sonderpädagogen gerade durch tötlich aggressives Verhalten nicht nur in ihrer institutionell verorteten Rolle als Lehrkraft in Frage gestellt, sondern fühlen sich auch als Person angegriffen und verletzt. Entsprechend drastisch und emotional besetzt werden solche Situationen in den Interviews zum Teil geschildert:

„Also da hat es inzwischen schon einen gebrochenen Finger, einen dreifach gebrochenen Finger einer PU gegeben. Das war vor meiner Zeit. Ich hab also meine Prügel auch schon bezogen. Und die letzte große Aktion war halt, dass er versucht hat, Hannes zu animieren, mit einem großen Schlachtermesser unsere PU zu erstechen.“ (E1/9)

Gewalterfahrungen werden nicht nur in der Situation selbst als gravierend erlebt, sondern haben auch über die Situation hinaus eine nachhaltige Wirkung. So beschreibt sich eine Lehrerin beispielsweise selbst als „traumatisiert“ (D1/39). Die befragten Lehrkräfte berichten hier von einer anhaltenden Angst vor einer erneuten Eskalation und einer großen Verunsicherung im Kontakt mit dem Schüler („dass wir wirklich auch schon mit Bauchschmerzen schon in die Schule gingen und auch wirklich dachten, was kommt jetzt wieder“, D1/39).

Aber auch durch Erfahrungen verbaler Gewalt fühlen sich die Sonderpädagogen nicht nur persönlich betroffen und verletzt, sondern auch in ihrer Rolle und Autorität als Lehrkraft in Frage gestellt:

„Dann gibt es noch Situationen, wo jetzt einer wirklich so unglaubliche Schimpfwörter äh sagt, und – und die man wirklich unterbinden muss. Da würde ich einmal sagen, dass man irgendwie schon Grenzen klar machen muss und sagen, der muss in den Nebenraum. Er muss einfach einmal raus aus der Situation und – und da gehen sie dann auch sehr weit, dass sie den Computer einfach auf den Boden werfen und so. Da würde ich aber dann irgendwie sagen, klar muss eben bleiben, dass die Distanz aufrecht erhalten werden soll, weil er vielleicht von seinem Benehmen wirklich Sachen sagt, die einfach Menschen verletzen oder so, ja. ‚Du Arschloch‘, ‚Du Idiot‘, ‚Du bist ein Penner‘, das kann man sich einfach nicht, weder als Schüler noch als Erwachsener, stundenlang anhören. Ja, das war jetzt auch so aktuell einfach. Ja.“ (C3/12)

Neben Gewalterfahrungen erleben die Sonderpädagogen auch Situationen als besonders problematisch, in der sie ihre eigene Schamgrenze verletzt sehen. Die von den Lehrkräften angeführten Beispiele beziehen sich dabei sowohl auf den sexuellen Bereich („Und vor allem dieses Onanieren, das war also wirklich, das – das war unmöglich, ne?“ (D1/12)) als auch auf Situationen, in denen die Ekelchwelle durch Einnässen und Einkoten überschritten wird (vgl. A1/75).

Neben solchen situationsbezogenen Grenzüberschreitungen werden unter diese Oberkategorie auch Äußerungen von Lehrkräften gefasst, in denen Grenzerfahrungen im Sinne eines Erreichens oder Überschreitens der eigenen Grenzen physischer oder psychischer Belastbarkeit beschrieben werden. Immer wiederkehrende oder länger andauernde, Stress auslösende Situationen, die nicht nur in Gewalterfahrungen, sondern auch durch andere Formen von Verhaltensauffälligkeiten (wie z.B. permanenter Unruhe durch hyperaktives Verhalten oder einen hohen Geräuschpegel durch häufiges Schreien

etc.) begründet sein können, werden dann nicht als positiv herausfordernd erlebt, sondern als belastend und ab einem gewissen Punkt als nicht mehr zu bewältigen:

„Ja, und dann – dann kommt noch dazu, dass man als Lehrer vielleicht ähm ab und zu ja auch an seine Grenzen – was heißt – in der letzten Zeit auch nach dreißig Jahren oder zweiunddreißig Jahren ist es mir jetzt auch einmal so gegangen. Dass man einfach nicht mehr fähig ist, ähm das alles so zu handeln, ne? Dass man doch an seine Grenzen stößt. Dass man auch einmal ausgepowert ist, wenn man drei Jahre einen Autisten hatte. Dann hat man eben ein viertes Jahr keinen mehr. Das geht eben einfach nicht mehr.“ (F1/74)

5.1.2.2 Kontrollverlust und Hilflosigkeit

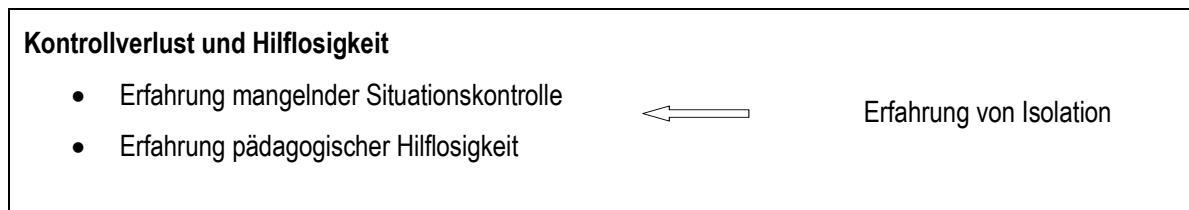


Abb. 6: Kategorien ‚Kontrollverlust und Hilflosigkeit‘

Eng verbunden mit der Kategorie der Grenzerfahrungen sind Anforderungen, die mit einem Verlust der Handlungs- und Situationskontrolle und pädagogischer Hilflosigkeit in Zusammenhang stehen. Beide Belastungsdimensionen erfahren durch einen weiteren Aspekt, der Erfahrung von Isolation im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten, eine Verstärkung und Zuspitzung.

Die Sonderpädagogen beschreiben fallübergreifend erfahrenen Kontrollverlust als besondere Anforderungssituation in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten. Kontrollverlust bezieht sich dabei zum einen auf Situationen, in denen Verhaltensauffälligkeiten durch reaktives Eingreifen, z. B. Festhalten, Schieben oder Aus-dem-Raum-Tragen, nicht mehr oder nur durch einen großen Krafteinsatz unterbunden und kontrolliert werden können. Das dahinter liegende Motiv eines solchen Eingreifens liegt darin, den Schüler wieder „in den Griff zu kriegen“ (E1/39) oder Schüler oder Situationen zu „handeln“ (A2/6) – Begriffe, die in diesem Zusammenhang von den Lehrkräften häufig gebraucht werden. Gerade im Hinblick auf ältere Schüler sehen sie sich an ihren körperlichen Grenzen, was nicht nur den *erfahrenen* Kontrollverlust in der Situation betrifft, sondern auch zu Unsicherheiten durch einen *erwarteten* Kontrollverlust führt:

„Und wir haben halt immer so ein bisschen auch die großen Schüler hier vor Augen und sagen ‚Wenn wir das nicht in den Griff kriegen, dann ist hier Sense in ein paar Jahren‘. Und wenn die erst einmal achtzig Kilo wiegen und eins-achtzig groß sind, dann geht gar nichts mehr. Im Moment ist er klein. Den kann man sich noch unter den Arm klemmen. Aber man hat ja immer so ein bisschen vor Augen, was wird einmal daraus.“ (G3/7)

Über einen Kontrollverlust in Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Schüler hinaus beschreiben die Lehrkräfte auch eine Hilflosigkeit durch einen Verlust der Kontrolle über die Situation. Dabei spielt das als unberechenbar und explosiv erlebte Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten eine große Rolle, durch das den Lehrkräften die Möglichkeit genommen wird, sich auf Eskalationen einzustellen, präventiv Einfluss nehmen zu können und sich dadurch noch als handlungsfähig zu erleben. Dadurch,

dass die Sonderpädagogen nicht einschätzen können, wann und warum schwierige Verhaltensweisen in bestimmten Situationen auftreten, sehen sie sich gegenüber dem Schüler in eine reaktive Position gedrängt, so dass sie, wie in verschiedenen Interviews erwähnt, allenfalls „noch Schadensbegrenzung betreiben“ (D2/8) können.

Gleichzeitig führt der erlebte Kontrollverlust zu Unsicherheiten und Belastungen in der Interaktion mit dem Schüler, so dass auch in unproblematischen Situationen die Verhaltensauffälligkeit präsent ist:

„Aber – also schwierig ist halt und das ist glaube ich, auch was (atmet hörbar ein) auch Nerven frisst innerhalb eines Tages, dass so dieses Unberechenbare, ne? Also er kommt und man weiß nie, will er kuscheln oder kriegt man eine gescheuert. So dass man manchmal schon so komische Zuckungen hat (lachend,) wenn jemand kommt.“ (G3/24)

Der Verlust der Kontrolle über die Situation kommt auch darin zum Ausdruck, dass die Sonderpädagogen dem Schüler selbst keine Kontrolle mehr über sein Handeln zuschreiben. So sehen sie per se keine Möglichkeit zu einer deeskalierenden Einflussnahme und erfahren Situationen als noch unberechenbarer und unkontrollierbarer. Die Lehrkräfte beschreiben solche Situationen dann als „Austicken“ (E5/22) oder „Ausflippen“ (B1/63), Situationen, in denen sich der Schüler „vergisst“ (E1/9). Der Schüler mit problematischem Verhalten erscheint aus dieser Perspektive nicht mehr als Akteur seines Handelns, sondern nur noch als ausführende Instanz eines „Zustands“ (D1/2) oder – wie im folgenden Beispiel – eines „Anfalls“:

„Und kriegt Austicker, sage ich einmal, die man gar nicht beschreiben kann, ja. Und es – ähm und da haben wir gedacht manchmal ‚Hat der jetzt einen epileptischen Anfall oder‘ – er hat wirklich wild um sich geschlagen, hat Löcher in Wände geschlagen, hat – also wenn der so einen Anfall kriegt, hätten wir hier nichts mehr auf dem Schreibtisch, ja? Und er würde um sich schlagen, groß, nicht kräftig, aber Berserkerkräfte dann. Und mit Flimmern, so Augenflimmern und völlig abgedreht. Gar nicht ansprechbar.“ (E2(SL)/23)

Gruppendynamische Effekte, durch die sich problematisches Verhalten in der Interaktion mit anderen Mitschülern verstärkt oder auch andere Schüler zu problematischen Verhaltensweisen animiert werden, erhöhen die Anforderungen für die Lehrkraft, auf die Situation strukturierend und kontrollierend einzuwirken. Darüber hinaus beschreiben die Lehrkräfte, dass auch institutionelle Autoritäts- und Kontrollinstanzen, wie beispielsweise die Schulleitung, ihren kontrollierenden Einfluss verlieren und Schüler sämtliche Hemmschwellen überschreiten („sonst zieht das immer, die Schulleitung (mit gewichtigem Tonfall), wenn die kommt, dann heißt es, ‚Okay, wir gehen‘, und da wird sich dran gehalten. Sie ist nicht gegangen, hat noch andere Schü- also Heimbewohner mitgebracht, auch sehr aggressiv. Und dann ist es auch eskaliert“, F5/9)

Unter die Kategorie „Pädagogische Hilflosigkeit“ werden Textpassagen eingeordnet, in denen Lehrkräfte schildern, dass sie an ihre fachlichen Grenzen stoßen und sich Verhaltensauffälligkeiten ratlos und hilflos gegenüber sehen, weil längerfristige Förder- und Handlungskonzepte fehlen oder sich als nicht tragfähig erweisen. Die erlebte Hilflosigkeit bezieht sich dabei zum einen auf den Umgang mit

kurzfristigen Handlungsanforderungen im situativen Kontext, in dem Verhaltensauffälligkeiten auftreten, wie in dem folgenden Beispiel:

„Also ich weiß, dass ich so nach drei, vier Monaten, bin ich runter zur Schulleitung und hab Hilfe geschrien [...] – zu dem Zeitpunkt waren Mathias und ich auch noch nicht so, dass wir dieses Verhältnis hatten, was wir jetzt haben. Ne, da ist Mathias bei mir eben auch ganz oft ausgeflippt und (atmet hörbar ein) dann gab es eben auch eben irgendwann diesen Vorfall, dass er mich geschlagen hat. Und äh dass ich irgendwann da gestanden habe und gedacht habe ‚Das kann nicht sein. Du stehst da und weißt überhaupt nicht, wie du dich verhalten sollst‘.“ (E1/59-62)

Insbesondere gegenüber selbstverletzenden Verhaltensweisen erleben sich viele Sonderpädagogen als hilflos. Durch die Notwendigkeit, schnell eingreifen und das Verhalten unterbinden zu müssen, um den Schüler vor Verletzungen zu schützen, sehen sie sich zusätzlich unter Zugzwang. Aus Hilflosigkeit greifen die Lehrkräfte dabei auch auf Maßnahmen zurück, wie beispielsweise eine Fixierung des Schülers (vgl. C6/41), die sie selbst als problematisch bewerten.

Zum anderen beschreiben die Sonderpädagogen auch eine *pädagogische* Hilflosigkeit im Hinblick auf längerfristig angelegte pädagogische Möglichkeiten, durch bestimmte Handlungskonzepte und Förderansätze auf das Verhalten des Schülers positiv einwirken zu können:

„letztes Jahr, als Bayram kam und dieses autistische Mädchen in meine Klasse, da war ich wirklich – ich glaube, ich war zum ersten Mal wirklich in meiner ganzen Schullaufbahn ähm richtig am – dass ich irgendwie nicht mehr weiter wusste. Ich – ich habe zum ersten Mal (lachend), ich glaube, ich habe zum ersten Mal da geheult irgendwie einmal nachmittags, dass ich gesagt habe ‚Das schaffe ich nicht‘“ (C6/41)

Die kognitive Beeinträchtigung der Schüler wird von einigen Lehrkräften als zusätzliches Problem bei der Suche nach pädagogischen Handlungsmöglichkeiten angeführt, da Handlungskonzepte, die auf der Reflexionsebene angesiedelt sind, bei diesem Personenkreis an ihre Grenzen stoßen (vgl. D2/28; D4/53).

Interviewübergreifend wird berichtet, sich mit den Anforderungen in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten als allein gelassen zu erfahren. Nicht nur der Schüler gerät durch seine Verhaltensauffälligkeiten durch den Ausschluss von klassenübergreifenden Aktivitäten an der Schule (z. B. Arbeitsgemeinschaften) oder durch eine Distanzierung anderer Lehrkräfte häufig in eine isolierte Situation. Auch die Sonderpädagogen sehen sich im Kollegium in ihrer Verantwortung für den Schüler als zunehmend alleingelassen, so dass sie ihren eigenen Handlungsspielraum im Umgang mit den Schülern als zusätzlich verengt erleben, da Anregung und Unterstützung von außen fehlen.

Diese durch die eigene isolierte Position zugespitzten Anforderungen sind aus Perspektive der Lehrkräfte zum einen in fehlenden institutionell verankerten Rahmenbedingungen für einen Austausch über die Klassen- und Teamgrenzen hinweg begründet. In diesem Zusammenhang nennen die Lehrkräfte sowohl fehlende einheitliche Pausenzeiten, die einen informellen Austausch unter den Lehrkräften ermöglichen, als auch fehlende Konzepte zur Fallberatung. Zum anderen wird auf ein fehlendes professionelles Selbstverständnis innerhalb des Kollegiums verwiesen, Anforderungen im Umgang

mit problematischen Schülern als gemeinsam zu lösende Herausforderung zu betrachten. Eine solche Delegation von Verantwortung für den Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten kommt nicht nur in Klagen über das Verhalten des betreffenden Schülers zum Ausdruck, die einseitig an den Klassenlehrer adressiert werden, sondern auch in wechselseitigen Schulzuschreibungen.

„ich hatte eigentlich vor, mir so Kollegen zu suchen, die eben auch diese schweren – diese schwierigen Schüler haben, dass man sich einmal zusammensetzt und überlegt, was – was hilft einem in diesen Situationen und was wünscht man sich vor allen Dingen auch an Hilfe. Also weil – also ich fühlte mich so alleine gelassen da. Und ich hatte auch das Gefühl, ähm von der Schulleitung, die ja nun vieles zu managen und zu regeln und so weiter hat, dass – was alles klar ist, aber trotzdem fühlte ich mich alleine gelassen und hatte da überhaupt nicht das Gefühl, dass ich da unterstützt werde. Das war mehr unter dem Motto ähm ‚Ja, (atmet hörbar aus) ja, jeder muss da mit seinem Päckchen da selber fertig werden‘ und so.“ (C6/41)

5.1.2.3 Anforderungen an professionelle Kompetenz

Anforderungen an professionelle Kompetenz

- Anforderungen an die Regulierung von Nähe und Distanz
- Anforderungen an Erziehungskompetenz
- Anforderungen an fallverstehenden Zugang
- Anforderungen an Überblick und Stringenz
- Anforderungen an Professionalisierung und Schulentwicklung
- Anforderungen an Kooperationsfähigkeit

Abb. 7: Kategorien ‚Anforderungen an professionelle Kompetenz‘

Unter die Oberkategorie „Anforderungen an professionelle Kompetenz“ werden Äußerungen subsumiert, in denen die befragten Sonderpädagogen fachliche Anforderungen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ beschreiben. Diese fachlichen Anforderungen beziehen sich dabei sowohl auf spezifische Aufgabenbereiche in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten als auch auf grundsätzliche Anforderungsfelder in der Arbeit des Sonderpädagogen, die durch Verhaltensauffälligkeiten eine Zuspitzung erfahren. Die verschiedenen Anforderungsfelder der professionellen Tätigkeit sollen im Folgenden genauer beleuchtet werden.

Das Aufrechterhalten einer Balance zwischen Nähe und Distanz wird fallübergreifend als wesentliche Herausforderung beschrieben – sowohl in der situationsbezogenen Interaktion als auch in der Beziehung zum Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten allgemein. Dabei sehen die Sonderpädagogen die Balance in beide Richtungen gefährdet: Vor dem Hintergrund der belastenden Erfahrungen mit dem Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten und einer zunehmenden Fokussierung auf das ‚Problemverhalten‘ besteht einerseits die Tendenz, auf Distanz zu gehen, um sich selbst zu schützen. Andererseits sehen die Sonderpädagogen sich im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten einer Interaktions- und Beziehungsdynamik mit Sogwirkung gegenüber:

„also zum Beispiel bei diesem Jungen, der dann raus gegangen ist aus der Klasse, der so gespuckt hat, die Kollegin, die mit ihm nicht klar kam, war so angespannt, dass sie immer laut

war. Sie konnte die Stimme gar nicht mehr zurücknehmen, und er konnte nicht mehr unterscheiden, was ist jetzt dran. Also man muss selber auch einen gewissen Abstand zu der Sache behalten können. Den konnte sie da dann zum Beispiel nicht mehr behalten und es war dann auch klar, sie schafft das mit ihm nicht und hat das selber auch gemerkt und konnte es trotzdem nicht ändern. Also das braucht man glaube ich auch ganz dringend, dass man immer einen Abstand – dass man das nicht zu nah an sich rankommen lassen – lässt. Das sagt sich immer leichter als getan.“ (G2/27)

Beide Tendenzen stellen besondere Anforderungen an die Kompetenz der Lehrkraft, das eigene Denken und Handeln fortlaufend kritisch zu reflektieren, um handlungsfähig zu bleiben und dem Schüler verlässliche Beziehungsangebote machen zu können. Darüber hinaus beschreiben Sonderpädagogen die Notwendigkeit, sich auch mit eigenen Erfahrungserfahrungen auseinander zu setzen, um diese nicht unbewusst in der Interaktion mit dem Schüler zu reproduzieren, gerade *„wenn es irgendwie kritische Situationen gibt, wo man in Stress gerät und wo man mit einem Kind in Stress gerät, dann tauchen doch immer wieder einmal äh so ganz alte Sachen auf, ähm so Sätze, die man als Kind schon mal gehört hat. Äh ‚Habe ich dir ja gleich gesagt‘, ähm wenn jemand, weiß ich nicht, sich nicht an eine Regel hält und dann hinfällt oder sich weh tut. Ganz blöd“ (C2/17).*

Mit der Regulierung von Nähe und Distanz eng verbunden sind Anforderungen, die die eigene Erziehungskompetenz und Konfliktfähigkeit betreffen. Hier wird insbesondere die Fähigkeit und Stärke, auch in Auseinandersetzungen mit den Schülern konsequent zu bleiben, als Anforderung für pädagogisches Handeln bewertet:

„Aber vieles, wo er auch – vor allem, bei ihm ist es mehr, habe ich oft das Gefühl, Unsicherheit. Wenn er nicht weiß, ob er das wirklich schafft, eine neue Arbeit, irgendetwas schneiden, kleben, irgendetwas wo er sich nicht sicher ist, ob er das überhaupt packt, [...] Und wenn wir dann sagen ‚Du musst‘, also da auch konsequent bleiben, dann macht er das dann auch. Und dann klappt es auch, also es ist jetzt nicht wirklich ein Problem, [...] Aber der Prozess dahin ist dann jedes Mal so, dass man überlegt ‚Halte ich das jetzt durch?‘“ (G2/8)

Im Hinblick auf die Entwicklung von Handlungskonzepten schildern die Sonderpädagogen zum einen Anforderungen, die mit dem ‚Technologiedefizit pädagogischen Handelns‘ in Zusammenhang stehen und ein fallorientiertes Vorgehen erfordern, zum anderen Anforderungen an Handlungsplanung und Stringenz.

Durch die Individualität des ‚Falls‘ ist die Lehrkraft gefordert, den subjektiven Sinn des auffälligen Verhaltens immer wieder neu zu rekonstruieren, um tragfähige pädagogische Handlungskonzepte entwickeln zu können. Reichweite und Übertragbarkeit pädagogischen Handlungswissens bleiben dabei begrenzt, *„weil man so wenig Verallgemeinerndes findet, was einem beim nächsten Schüler hilft“ (C7/89).* Die im Rahmen eines fallorientierten Zugangs entwickelten Erklärungsansätze haben immer vorläufigen Charakter und müssen fortlaufend überprüft und hinterfragt werden, wie im folgenden Beispiel beschrieben:

„Ich habe immer am Anfang gedacht, er kann nicht warten und er muss als erstes dran sein, bei Zahnuntersuchung oder bei Basteln oder so. War falsch. Er will erst zugucken. Er weiß nicht, was ihn erwartet und er will erst gucken, was läuft [...] Aber das sind so – ich denke, dass ist

wieder bei jedem Kind anders. Da kann man auch nicht generell sagen, verhaltensauffällige Kinder müssen erst einmal zugucken. Das ist Quatsch.“ (G3/31-33)

Ein fallverstehender Zugang stellt aus Perspektive der Sonderpädagogen besondere Anforderungen an die eigene Kompetenz, Schülerverhalten genau beobachten und differenziert einordnen zu können – Anforderungen, die insbesondere im Hinblick auf den sozialen Kontext der Klasse als besonders hoch bewertet werden.

Gerade ein planvolles und gezieltes Vorgehen wird in Bezug auf Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten als anspruchsvoll erlebt. Dies wird zum einen in der besondere Eigendynamik der Interaktion, in die die Lehrkräfte häufig selbst involviert sind, begründet gesehen, zum anderen auch im Handlungsdruck, insbesondere bei fremdaggressiven oder selbstverletzenden Verhaltensweisen kontrollierend eingreifen zu müssen:

„Naja, und schon für sich selber so eine Linie. Also ansonsten fühlt man sich sehr hilflos. Also am Anfang ging es mir schon so, dass ich dachte ‚Oah, und nun? Jetzt ist der da, und nun?‘ So ‚Was mache ich denn jetzt?‘ (lacht) und da irgendwie – ja, so ein System reinzubringen, ne, erst einmal – man weiß ja gar nicht, wo man anfangen soll. Also man kann eigentlich nicht arbeiten, weil sie sich selber im Weg stehen vom Verhalten, dann kriegt man irgendwann mit, was man vom Intellekt her arbeiten könnte, kann man aber nicht, weil wieder das Verhalten im Weg steht. Ja, und wenn man da irgendwann so eine Linie gefunden hat mit sich selber, mit dem Kind und mit den Kollegen, dann geht es besser.“ (G3/29)

Vergleichbare Anforderungen eines planvollen Vorgehens werden übergreifend auch bezogen auf die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen beschrieben, um sinnvolle schulische Angebote für diese Schüler und tragfähige Unterstützungsmaßnahmen für die betroffenen Lehrkräfte etablieren zu können. So beschreibt die Lehrerin in Interview C6, dass der Bedarf an Professionalisierungs- und Schulentwicklungsmaßnahmen in Situationen, in denen sie mit problematischen Verhaltensweisen akut konfrontiert ist, besonders deutlich wird. Zu diesem Zeitpunkt stehen dann aber die kurzfristigen Handlungsanforderungen im Vordergrund. Sobald der akute Bedarf nicht mehr gegeben ist, weil es „ein bisschen ruhiger wieder wurde in der Klasse“ (C6/41), treten die angedachten Schulentwicklungsziele im Schulalltag wieder in den Hintergrund, so dass im Ergebnis keine konzeptionelle oder institutionelle Weiterentwicklung stattfindet.

Neben Anforderungen, die auf pädagogisches Handeln im Umgang mit dem jeweiligen Schüler bezogen sind, schildern alle befragten Sonderpädagogen Anforderungen und Probleme in der Kooperation, insbesondere in der Kooperation innerhalb des Klassenteams bzw. innerhalb des Kollegiums sowie in der Elternkooperation.

In den Schilderungen der Interviewpartner dokumentieren sich dabei u. a. Unstimmigkeiten und Konflikte in der innerschulischen Kooperation: Divergierende Erklärungsansätze zu Verhaltensauffälligkeiten einzelner Schüler werden dabei nicht im gemeinsamen Austausch abgeglichen und weiterentwickelt, sondern bleiben als konkurrierende Konzepte stehen. Die Zusammensetzung des Klas-

senteams aus Mitarbeitern mit unterschiedlichem Qualifikationshintergrund und Qualifizierungsgrad wird dabei als zusätzliches Problem wahrgenommen:

„So und das ist jetzt die Frage auch, wie geht man damit um, wie zieht man an einem Strang, wie verwirrt man das Kind nicht, wie kriegt man die unterschiedlichen Erfahrungen, die verschiedene Kolleginnen auch haben, also eine Erzieherin, die vorher in einem anderen Bereich gearbeitet hat und jetzt hier neu ist, ein Betreuer (atmet hörbar aus), ein Zivi, eine Sonderschullehrerin, die Schulhelferin, die Ansprüche des Elternhauses, die Ansprüche der Schulleitung. Alles unter einen Hut ohne, dass es – so dass es für alle noch sinnvoll ist. Um es positiv auszudrücken. Das ist eine Problematik und der Junge zeigt jetzt auch gerade in der Pubertät, das ist jetzt siebter Jahrgang, zwölf geworden, auch ein extrem forderndes Verhalten, wo mein Eindruck ist, er will sich reiben und da geht es auch in die persönliche Konfrontation und ja. (atmet hörbar aus) Es wird dann teilweise die Ursache anders gesehen oder keine Ahnung, also da sind wir noch mitten drin, da haben wir also sozusagen die Problematik: Kind zeigt Verhaltensauffälligkeiten und dann auch diese Problematik: ‚Wie kriegt man das auf ein Level?‘“ (F2/10)

Auch die gemeinsame Entwicklung eines einheitlichen bzw. abgestimmten Handlungskonzepts wird gerade in Teams mit einer größeren Anzahl kooperierender Kollegen als besondere Herausforderung beschrieben – trotz der in der Regel etablierten regelmäßigen Teambesprechungen. Konflikte stehen hier in Zusammenhang mit gegenläufigen Handlungsansätzen und fehlenden Konzepten für eine konstruktive Teamkommunikation. So werden beispielsweise durch Lehrkräfte ausgesprochene Sanktionen durch andere Teamkollegen vor den Schülern revidiert, weil man *„das dann halt auch einfach nicht so stehen lassen [kann]“. Und ähm wenn man im Team zusammenarbeitet, ähm braucht man ganz viel – man braucht viel Zeit in Teamsitzungen, um solche Sachen zu klären und Leuten zu vermitteln“* (C2/15).

Teamkompetenzen erweisen sich aus Perspektive der Sonderpädagogen gerade im Hinblick auf Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten als besonders bedeutsam, weil sich aus der Wechselwirkung zwischen Konflikten und Unstimmigkeiten in der Teamkooperation und den problematischen Verhaltensweisen der Schüler heraus eine negativ verstärkende soziale Dynamik entwickelt:

„Und das ist, ja. Ja, und der Punkt ist dann eben auch: Wenn es knirsch ist im Team, dann haben ich auch mehr Verhaltensstörungen insgesamt in der Klasse, weil dann so Kinder mit ihrer Sensibilität, die kriegen auch mit, dass es knirscht und dann spielen die einen gegen den anderen aus mit ihren jeweiligen Mitteln. Das ist dann einerseits faszinierend, wie emotional klug die da sind, aber es nützt einem im Alltag wenig.“ (F2/53)

Anforderungen in der Kooperation mit außerschulischen Institutionen und auch mit den Eltern entstehen vor allem durch eine divergierende Einschätzung des auffälligen Verhaltens und angezeigter Handlungsmaßnahmen. Bezogen auf die Elternkooperation wird auch ein Negieren der Probleme als schwierig bewertet. Wechselseitige Schuldzuweisungen erschweren dabei die Entwicklung von gemeinsam getragenen Handlungskonzepten:

„Es ist so, dass ähm unsere Eltern ja überwiegend zu den sogenannten bildungsferneren (lachend) Schichten angehören und ähm sehr belastet sind häufig durch die Pflege, Versorgung, ähm Betreuung dieser Kinder. Und sehr wenig auch bereit sind, überhaupt darüber Gespräche zu führen, über Verhalten. Das wird ganz schnell abgeblockt mit ‚Ja, ja, der ist ja – der ist doch behindert. Und Sie sind doch die Profis. Also wieso ähm beschweren Sie sich sozusagen über

das Verhalten unseres Kindes? Ähm Sie sind doch die Lehrer, Sie müssen es doch noch besser hinkriegen als wir?'. Oder Eltern sagen ‚Nö, ist nicht so, zuhause macht er so etwas nicht. Da muss bei Ihnen in der Schule wohl etwas falsch laufen.‘ Ne, das ist diese Abwehrhaltung, die die Eltern einnehmen, weil sie sicherlich auch überfordert sind“ (C4(SL)/6)

5.1.2.4 Anforderungen an das professionelle Selbstverständnis

Unter die Oberkategorie „Anforderungen an das professionelle Selbstverständnis“ werden alle in den Interviews beschriebenen Belastungen und Konflikte gefasst, die sich auf Ansprüche an das eigene professionelle Handeln sowie auf das eigene Rollen- und Aufgabenverständnis beziehen. Aus den kodierten Textstellen heraus können vier Kategorien entwickelt werden, die auf Anforderungen im Umgang mit Grenzen professionellen Handelns, auf normative Konflikte, auf Anforderungen im Umgang mit Widerspruchskonstellationen durch gegenläufige Handlungsanforderungen sowie auf das eigene Rollenverständnis verweisen.

Anforderungen an das professionelle Selbstverständnis

- Umgang mit Dilemmata
- Umgang mit normativen Konflikten
- Umgang mit professionellem Scheitern
- Umgang mit professionellen Rollenkonflikten

Abb. 8: Kategorien ‚Anforderungen an das professionelle Selbstverständnis‘

Die Lehrkräfte sehen sich unterschiedlichen, zum Teil paradoxen Ansprüchen gegenüber, denen sie in ihrer täglichen Arbeit gerecht werden müssen. Hier stehen sich insbesondere die Bedürfnisse des Schülers mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. die Handlungszwänge in Zusammenhang mit dem problematischen Verhalten einerseits und die Bedürfnisse der Mitschüler andererseits in einem spannungsreichen Verhältnis gegenüber. Dieses Spannungsverhältnis bezieht sich unter anderem auf die Unterrichtssituation selbst, in der sich die Lehrkräfte durch die Verhaltensauffälligkeiten gezwungen sehen, die eigenen Ansprüche an die Gestaltung und Realisierung von Lernangeboten für die Klasse in den Hintergrund rücken zu lassen. Die Lehrkräfte problematisieren dabei, dass der Unterrichtsverlauf durch problematisches Verhalten und das notwendige Intervenieren immer wieder unterbrochen wird und sich ihre Aufmerksamkeit notgedrungen auf den Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten fokussiert.

Auch durch die notwendige Flankierung des Schülers durch einen Teamkollegen zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten verändert sich aus Perspektive der Lehrkräfte die Organisationsform des Unterrichts, so dass den Lern- und Zuwendungsbedürfnissen anderer Schüler nicht ausreichend Rechnung getragen werden kann:

„und die binden eine Kraft und Kräfte, dass man sich den anderen gar nicht mehr richtig äh zuwenden kann. Ich habe einen Schüler, der im Rollstuhl sitzt, schwermehrfachbehindert ist. Da habe ich immer ein schlechtes Gewissen. Wo ich denke ‚Mein Kleiner, der geht mir ganz unter‘. Ja, dass ich – der ist integriert und wird von dem beschmust und von dem bespielt. Das – das findet schon statt, aber äh ein Mehr an Förderung wäre mir schon sehr – sehr wünschenswert.

Mehr mit dem Petömöbeln arbeiten und, und, und. Ich bin froh, wenn ich die am Tisch sitzen habe. Ohne dass jemand einen Kratzer oder ein blaues Auge hat.“ (D8/34)

Die Lehrkräfte schildern dabei auch eine Belastung des sozialen Klimas und der Lernatmosphäre innerhalb der Klasse aufgrund wiederholt auftretender Eskalationen, durch die ein verlässlicher sozialer Rahmen für Unterrichtsangebote nicht mehr aufrecht erhalten werden kann.

Neben Spannungsfeldern, die die Gestaltung der Unterrichtssituation betreffen, ergeben sich aus Perspektive der Sonderpädagogen auch situationsübergreifend Konflikte zwischen den Bedürfnissen der Klasse einerseits und denen des Schülers mit Verhaltensauffälligkeiten andererseits, wenn sich die Klassensituation soweit zuspitzt, dass eine grundlegende Entscheidung über den Verbleib des jeweiligen Schülers (in der Klasse bzw. in der Schule) getroffen werden muss:

„Und da habe ich gedacht, die Ent- also ich habe mich total schwer getan mit dieser Entscheidung. Also ich habe es (klopft auf den Tisch) fünfundzwanzig Mal hin und her überlegt mit meinen Kollegen, mit der Schulleitung und für mich hin und her bewegt in einigen schlaflosen Nächten. Und dann, ja – aber – und dann dachte ich auch ‚Das ist wirklich alles gut und auch für ihn gut‘“ (C6/20)

Darüber hinaus schildern Sonderpädagogen gerade im Umgang mit fremdverletzenden Verhaltensweisen normative Konflikte im Hinblick auf die eingesetzten Interventionsmethoden. Das professionelle Handeln bewegt sich dabei in einem Spannungsfeld zwischen dem Anspruch eines gewaltfreien Umgangs mit den Schülern und der Notwendigkeit, fremdaggressives Verhalten aus Fürsorgepflicht gegenüber den anderen Schülern unterbinden zu müssen:

„Drei Leute müssen ihn festhalten. Darf man das eigentlich, ne? Das sind auch so viele rechtliche Dinge, die gar nicht ganz doll geklärt sind, ne? Inwieweit ist das übergreifig oder so? Aber man muss ja. Man muss sich und andere schützen, ja? Aber eigentlich ist es ja nicht richtig. Also ich habe da Bauchschmerzen, wenn ich ein Kind drei Stunden festhalten muss, ja, und es sich überhaupt nicht bewegt. So.“ (E2(SL)/23)

Wie bereits beschrieben geraten die Sonderpädagogen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten auch an Grenzen ihres pädagogischen Handelns. Grenzerfahrungen dieser Art gehen zum einen mit Kontrollverlust und Hilflosigkeit im Umgang mit dem Schüler einher, zum anderen bleiben diese Erfahrungen auch nicht folgenlos für das professionelle Selbstverständnis. Solche Erfahrungen werden dann als pädagogisches Scheitern und professionelles Versagen gewertet – gemessen an dem eigenen oder durch Dritte formulierten Anspruch, Anforderungen dieser Form qua eigener professioneller Kompetenz lösen zu müssen. Selbst wenn dieser Anspruch als unrealistisch und überfordernd reflektiert wird, bleiben Selbstzweifel, im jeweiligen Fall richtig gehandelt oder ausreichend viel getan zu haben, um dem Schüler gerecht zu werden:

„Was ich wichtig fände oder finde, ist, dass man uns, die Lehrer, das Team einfach einmal mit der Erkenntnis entlasten würde, dass man sagt ‚Pass einmal auf: Ihr habt jetzt so viel gemacht, ihr seid jetzt an einem Punkt, an dem ihr jetzt nicht mehr weiter könnt, weil jetzt nämlich andere Stellen dafür zuständig sein müssten‘. Man hat ja doch immer diesen Anspruch ‚Man muss, man muss, man muss und jetzt: Was habe ich falsch gemacht, warum reagiert der so? Welchen Fehler habe ich jetzt gemacht?‘ Man sucht ja immer bei sich den Fehler. Das ist das erste, was man

denkt ‚Oh, was habe ich jetzt falsch gemacht, dass der so reagiert?‘ Äh das man irgendwann einmal äh erkennt: Wir sind jetzt mit unserem pädagogischen Latein am Ende. Es ist so und ich habe jetzt kein schlechtes Gewissen mehr’. (lacht) Dass da eine größere Stärkung von irgend-einer Seite erfolgen müsste. Das fällt mir immer auf. Dass man – oder dass ich mit meinem schlechten Gewissen nicht immer nur alleine bin oder das Team ist mit dem schlechten Gewissen alleine: Wir haben versagt. Wir müssten doch eigentlich, äh durch unsere Aufgabe, durch unsere Ausbildung äh das Kind jetzt wirklich bis zum Abitur geführt haben. Und äh ansonsten mit einem Verhalten von Mutter Theresa. Äh das funktioniert nicht.“ (D8/70)

Konflikte ergeben sich aus Perspektive der Lehrkräfte auch durch die Anforderungen eines koordinierenden ‚Fallmanagements‘ im Rahmen einer umfassenden Hilfeplanung in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen. Der Sonderpädagoge erlebt sich dann als „halber Sozialarbeiter“ (F5/20), während Aufgaben der Unterrichtsplanung und -durchführung in den Hintergrund treten (vgl. F5/20). So ergeben sich grundlegende Widerspruchskonstellationen zwischen dem eigenen Selbst- und Rollenverständnis als Lehrer und den tatsächlichen Handlungsanforderungen.

5.1.3 Unterstützungsressourcen in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten

Entlang des Selektionskriteriums ‚Unterstützungsressourcen‘ werden alle Aussagen erfasst, die sich auf Angebote beziehen, die die Lehrkräfte als hilfreich oder entlastend im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten beschreiben. Der weite Begriff ‚Ressource‘ wird gewählt, um mögliche Angebote nicht von vornherein auf ein bestimmtes ‚Unterstützungsformat‘, wie z. B. Handlungskonzepte oder ‚Beratung durch Dritte‘, einzuschränken. Von Interesse ist dabei, auf welche Ressourcen sich die Sonderpädagogen grundsätzlich beziehen, so dass bei der Kodierung selbst nicht unterschieden wird, ob es sich um vorhandene oder gewünschte Unterstützungsressourcen handelt. Dieser Frage wird im Rahmen der Auswertung der Codings und der Charakterisierung der einzelnen Kategorien nachgegangen. Darüber hinaus wird analysiert, welche Bedeutung den jeweiligen Unterstützungsressourcen durch die Lehrkräfte zugesprochen wird, das heißt, in welcher Hinsicht sie diese als unterstützend bewerten. Wie bereits bei der Auswertung entlang der vorhergehenden Selektionskriterien wird dabei berücksichtigt, ob die jeweilige Äußerung generalisierend, d. h. schlagwortartig, oder im Zusammenhang mit einer konkreten Fallbeschreibung erfolgt.

Die Aussagen der Lehrkräfte werden in folgenden Oberkategorien zusammengefasst:

- Personale Ressourcen
- Strukturelle Ressourcen
- Sachliche Ressourcen
- Kooperative Ressourcen

Die genannten Kategorien werden im Folgenden beschrieben und anhand ausgewählter Zitate illustriert.

5.1.3.1 Personale Unterstützungsressourcen

Personale Unterstützungsressourcen

- Belastbarkeit
- Kompetenz zur Nähe-Distanz-Regulierung

Abb. 9: Kategorien ‚Personale Unterstützungsressourcen‘

Die Lehrkräfte beschreiben im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten Kompetenzen bzw. Eigenschaften als unterstützend, die in der eigenen Person und Persönlichkeit begründet sind. Sie werden nur eingeschränkt als erlernbar angesehen, allenfalls im Rahmen der eigenen Persönlichkeitsentwicklung und zunehmender Lebenserfahrung („das kann man nur selber reifen lassen“, C3/49). Zu personalen Ressourcen zählen die Lehrkräfte unter anderem Belastbarkeit, der vor allem im Hinblick auf häufig wiederkehrende und über einen längeren Zeitraum andauernde problematische Situationen in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten eine besondere Bedeutung zugesprochen wird:

„Und ich denke schon, man sollte auch – auch mit sich selber ein bisschen im Reinen sein, was so den Umgang mit Belastung anbetrifft. Also das finde ich schon eine Kompetenz, äh dass man sich nicht auffressen lässt und sich nicht – ja nicht kleinkriegen lässt, ja, damit man nicht scheitert an diesem Verhalten. Man braucht schon – schon ein gewisses Maß an Stärke. Wo man das nun unbedingt herkriegt? [...] (2.0) Ist sicherlich auch persönlichkeitsabhängig. Aber ich denke, jemand der – der mit solchem Verhalten gar nicht umgehen kann, der sollte gar nicht Sonderpädagoge werden. Also das – die Entscheidung für den Beruf, also das müsste eigentlich schon vor dem Studium erfolgen. Da müsste man sich eigentlich vorher schon klar darüber sein ‚Ich kann da aber eben auch Situationen erleben, die mich ganz deutlich an meine Grenzen bringen‘“ (A1/79)

Belastbarkeit wird in anderen Interviews auch mit „Geduld“ (u. a. B1/72; B2/54; C4(SL)/23), „Gelassenheit“ (C6/61; D5/19) und „einen langen Atem haben, weil es immer wieder zu Rückfällen kommt, gerade was Verhalten betrifft“ (F2/55) umschrieben und stärker in Richtung eines Umgangs mit Unveränderbarkeit und Stagnation akzentuiert.

Darüber hinaus erachten die Sonderpädagogen Kompetenzen als zentral, die im Spannungsfeld von Nähe und Distanz angesiedelt sind. Die Lehrkräfte beschreiben dabei als bedeutsame Fähigkeit, sich auf den Schüler ‚einzulassen‘ (D1/81) und „den Schüler so zu nehmen, wie er ist“ (A1/65), „Zuneigung“ (A3/53) und Wertschätzung (vgl. F2/55) zu vermitteln und trotz der Belastungen Nähe (vgl. A3/10) herzustellen. Dieser Fähigkeit bzw. inneren Haltung steht die Kompetenz zur Nähe-Distanz-Regulierung gegenüber. Distanzierung wird dabei sowohl als „Fähigkeit zur Selbstreflexion“ (F2/55) beschrieben als auch im Sinne eines situationsbezogenen kontrollierten Handelns, das aus einer inneren Distanz zum Geschehen heraus erfolgt:

„das hat auch ganz viel mit Persönlichkeit zu tun, ähm die [Kollegin] konnte nicht – ähm die fühlte sich immer wieder durch seine – durch sein Verhalten persönlich angegriffen. Und das ist halt der – auch so ein Knackpunkt, dass man sich durch so ein Verhalten – das muss man echt von seiner Person komplett – das hat mit der eigenen Person nichts zu tun und da darf man auch nicht empfindlich sein. Und da muss man eben einfach einmal kurz denken ‚Hat mit mir nichts zu tun‘ und dann kann man damit eigentlich ganz gut und souverän umgehen“ (C2/15)

Die genannten personalen Ressourcen werden häufig mit dem Hinweis verbunden, dass sich angehende Sonderpädagogen durch Praxiserfahrungen prüfen sollten, ob sie diesen Anforderungen gerecht werden können und für eine Tätigkeit in diesem Feld grundsätzlich geeignet sind.

5.1.3.2 Strukturelle Unterstützungsressourcen

Strukturelle Unterstützungsressourcen

- Personelle Rahmenbedingungen
- Räumliche Rahmenbedingungen
- Zusammensetzung der Lerngruppe
- Stundenreduzierte Teilnahme am Unterricht

Abb. 10: Kategorien ‚Strukturelle Unterstützungsressourcen‘

Neben personalen Aspekten nehmen strukturelle Unterstützungsressourcen einen großen Stellenwert ein, die sich auf die Rahmenbedingungen der Klasse beziehen. An erster Stelle werden hier personelle Rahmenbedingungen genannt und zusätzliches Personal in Form von Schulhelfern, Zivildienstleistenden, Betreuern etc. als notwendig und hilfreich beschrieben. Zusätzliche Personalausstattung wird dabei zum einen konzeptionell begründet – zur Realisierung von Einzelfördersituationen, in denen eine intensivere Förderung bestimmter Kompetenzen stattfinden kann (vgl. G3/7) –, vornehmlich aber als entlastendes Moment für die Klassensituation. Die zusätzlichen Mitarbeiter werden dabei überwiegend in der Funktion beschrieben, bei problematischen Verhaltensweisen zu intervenieren, damit das Unterrichtsgeschehen nicht unterbrochen werden muss. Intervention bedeutet dabei in der Regel eine zeitweise räumliche Separierung des Schülers, die unter Begleitung stattfinden muss und dadurch Personal bindet:

„Ja, äh da haben wir äh eins – eine Kraft in der Klasse, die mit ihr umgeht, äh die mit ihr auch dann rausgehen kann, wenn das Verhalten unerträglich wird, äh dann kann sie herausgehen und spazieren gehen oder so. Und äh das ist natürlich eine enorme Hilfe, weil wenn man ohne jemanden in der Klasse wäre und sie würde ihre – äh das kommt ja richtig anfallartig, ne? Dann – dann macht sie Purzelbäume über den Boden, Handstand, Kopfstand und äh wie gesagt schlägt mit dem Kopf auf den Boden. Äh das wäre überhaupt nicht möglich.“ (D4/46)

In diesem Zusammenhang verweisen die Lehrkräfte auch auf die Bedeutung von Schulhelfern oder anderem Personal, das dem betreffenden Schüler körperlich gewachsen ist. Neben der kurzfristigen Interventionsmöglichkeit durch eine zusätzliche Person besteht eine wesentliche Unterstützungsdimension in der flankierenden Eins-zu-eins-Begleitung des Schülers im Unterricht, um ein Weglaufen oder Übergriffe gegenüber anderen Schülern oder Lehrkräften verhindern zu können (vgl. D1/27; D2/8). Zum Teil wird diese Flankierung auch aus Perspektive des Schülers als Orientierungs- und Strukturierungshilfe begründet, die den Schüler eher beruhigen kann als ein „differenzierter Unterricht, der eben nicht eins zu eins ist“ (C3/81). Während die ständige Flankierung des Schülers in den meisten Fällen als permanente Unterstützungsmaßnahme vorgesehen ist, äußern sich einzelne Kollegen auch kritisch, dass es sich dabei nur um eine vorübergehende Intervention handeln kann, weil

diese letztendlich zu keiner grundlegenden Lösung des Problems, auch aus Perspektive des Schülers selbst, führt (vgl. F5/20) bzw. eine soziale Abhängigkeit schafft, die die Entwicklung sozialer Kompetenzen eher behindert (vgl. G2/43).

In Zusammenhang mit kurzfristigen Interventionen wird der Hinweis auf notwendige räumliche Rahmenbedingungen verbunden, die eine situationsbezogene Separierung des Schülers zur Entlastung der Klasse ermöglichen, wie beispielsweise das Vorhandensein eines Snoezelenraums (vgl. C5/72). Auch einer stundenreduzierten Unterrichtsteilnahme des Schülers wird eine unterstützende Bedeutung zugesprochen, dabei aber als ‚letztes Mittel‘ im Umgang mit gewalttätig eskalierenden Situationen verstanden (vgl. C3/20). Letztlich sehen die Lehrkräfte auch in einer Lerngruppenzusammensetzung, die an einer Verteilung von Schülern mit problematischem Verhalten auf verschiedene Klassen orientiert ist bzw. bei Schulaufnahme neuer Schüler ein bewältigbares Mischungsverhältnis berücksichtigt (vgl. G2/38), eine strukturell entlastende Ressource. Vereinzelt werden auch gegenläufige Tendenzen gegenüber einer heterogenen Lerngruppenzusammensetzung beschrieben. So verweist eine Sonderpädagogin auf strukturelle Überlegungen innerhalb des Kollegiums, die – wie sie bemerkt – „an das Grundsätzliche“ (C4(SL)/21) gehen:

„Unsere Schulform haben ja alle solche Mischungen gemacht, indem wir schwerbehinderte Schüler, verhaltensgestörte Schüler und die sogenannten fitteren Geistigbehinderten eben immer in gemischten Gruppen haben. [...] Jetzt gibt es so langsam ähm einzelne Stimmen, die dann sagen ‚Ja, muss man denn das noch so machen? Wir werden nicht mehr allen Schülern gerecht? Kann man nicht die etwas Fitteren zusammentun, die Schwerbehinderten, die viel Pflege brauchen zusammentun und dann noch so ein paar Kleinklassen für die Verhaltensgestörten, wo man dann nur vier Kinder hinein tut und möglichst sieben Kollegen oder so‘. Wenn man [...] diese Diskussion wieder aufreißen würde, würde man die Konzeption dieser ganzen Schulen im Grunde wieder in Frage stellen. [...] Auf der anderen Seite ist das Problem eben da, ne?“ (C4(SL)/21)

Diese strukturellen Überlegungen sind nach Einschätzung der Interviewpartnerin dadurch motiviert, Widerspruchskonstellationen für das eigene professionelle Handeln angesichts der unterschiedlichen Bedarfe der Schüler durch eine Homogenisierung der Lerngruppe zu lösen. Sie werden dabei aus ihrer Sicht jedoch lediglich auf eine strukturelle bzw. konzeptionelle Ebene verlagert.

5.1.3.3 Fachliche Unterstützungsressourcen

Fachliche Unterstützungsressourcen

- Praxiserfahrung
- Theoretisches Wissen
- Förderkonzepte

Abb. 11: Kategorien ‚Fachliche Unterstützungsressourcen‘

Unter die Oberkategorie ‚Fachliche Ressourcen‘ werden Äußerungen der Interviewpartner gefasst, die sich im weiteren Sinne auf professionelles Handlungswissen und professionelle Kompetenzen im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten beziehen, die das Ergebnis von Professionalisie-

rungsprozessen darstellen. Neben theoretischem Wissen und Handlungskonzepten, die im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung erworben werden, verweisen die Lehrkräfte auch auf ‚autodidaktische‘ Professionalisierungsprozesse durch Praxiserfahrungen.

Letztgenannten kommt aus Perspektive der Sonderpädagogen eine Bedeutung zu, die sich auf zwei wesentliche Aspekte bezieht, unter anderem den Erwerb eines differenzierten Handlungsrepertoires, *„eine[r] Menge von Strategien, um auch wirklich schnell in der Situation irgendwie so das passende Instrumentarium so zur Hand zu haben“ (F4/27)*. Ein solches Handlungsinstrumentarium vermittelt Sicherheit im Umgang mit dem betreffenden Schüler. Darüber hinaus erleichtert das praktisch erworbene Handlungswissen aus Sicht der Lehrkräfte die Einschätzung von Situationen, so dass Eskalationstendenzen frühzeitig erkannt und präventiv beeinflusst werden können. Eine Lehrerin beschreibt diese durch Praxiserfahrung erworbene Kompetenz als intuitives Wissen einschätzen zu können, *„wo irgendwann so der Punkt erreicht ist. Also das ist jetzt in Ordnung, und jetzt muss ich aber einen Radikalschnitt machen, ansonsten eskaliert die Sache“ (E5/14)*. Neben einer solchen direkten Bedeutung für die eigene Handlungskompetenz wird Praxiserfahrungen auch eine aktivierende Wirkung im Hinblick auf das erworbene theoretische Wissen zugesprochen. Eine Kollegin stellt dabei mit Blick auf ihr eigenes Studium fest, *„dass man das [die Theorie] erst richtig begreift, wenn man [...] einen konkreten Menschen so [...] vor Augen hat“ (C7/107)*. Eine andere Lehrkraft kommt rückblickend zu dem Schluss:

„Das ist so letztendlich meine Erfahrung aus Studium und Praxis. Dass man im Nachhinein die Theorie doch noch einmal besser versteht. Es ist aber so schade, dass das ‚im Nachhinein‘ so spät ist“ (D3/52).

Theoretisches Wissen verorten die Sonderpädagogen dabei insbesondere als Unterstützungsressource im Bereich des Fallverstehens und der situationsbezogenen Einordnung von Schülerverhalten. Hierbei wird psychologisches und medizinisches Wissen (z. B. über die Auswirkungen bestimmter Syndrome auf das Lern- und Sozialverhalten) als besonders bedeutsam bewertet:

„und ich kann im Nachhinein nur sagen, das war gut. Weil man da all diese Situationen, was heißt Angst bei Kindern? Was heißt Versagen bei Kindern? Öhm wie kommt es zu Wut, wie kommt es zu Zorn? Öhm das irgendwie zumindest einmal theoretisch aufgearbeitet zu haben und dann später auf diese Kinder zu treffen und festzustellen, der tobt nicht nur einfach herum wie ein Blöder, der hat irgendeinen Grund dafür. Ja auch wenn der uns nicht passt oder wir ihn nicht kennen. Da ist irgendetwas.“ (C4(SL)/25)

Im Unterschied zu dieser Schilderung ist das Fachwissen den Lehrkräften in der Regel nicht explizit verfügbar, so dass sie ihr eigenes Handeln als intuitiv gesteuert erleben, dabei aber vermuten, dass sie nicht nur *„aus dem Bauch heraus“ (G2/27)* agieren, sondern auch durch *„Wissen im Hinterkopf“ (G2/27)* geleitet werden, wenn sie Situationen einordnen und bewerten.

Eine weitere Unterstützungsdimension theoretischen Wissens beschreibt eine Interviewpartnerin in der Möglichkeit zur reflexiven Distanzierung von der eigenen Praxis, durch die man *„Luft holen und gucken“ (F2/57)* kann:

„Also aus Flensburg¹⁰⁵ habe ich sehr viel mitgebracht. Also auch so dieser – so Schlagwörter sind das auch manchmal, so dass eben jedes Verhalten, was jemand zeigt, seinem subjektiven Interesse entspricht. Und ähm dass man dann eben guckt, wo ist das subjektive Interesse von einem Kind, warum verhält es sich in der Situation so, was bezweckt es für sich so damit. [...] Das war eine unheimlich wichtige Sache so. Oder auch so diese Relativität, was ist Behinderung, das eine Behinderung ja auch durch die gesellschaftlichen Maßstäbe definiert wird. Also so. Das – das waren ganz wichtige Denkansätze, die einfach im Alltag so auch weiterhelfen, weil es – kann man so Luft holen und gucken, so.“ (F5/27)

Der Erwerb bestimmter Förderkonzepte wird vorrangig als hilfreich erlebt, weil es das eigene Handeln im Umgang mit dem Schüler konkret ‚anleitet‘, *„wirklich ganz pragmatische Dinge, ja, wie man erstens – welche – also eben was ich sagte, Instrumentarien, was kann ich machen, was kann ich den Kindern anbieten, wie kann man es versuchen, zumindest“ (D2/44)*. Dabei entlasten Handlungskonzepte, eigeninitiativ Förderansätze entwickeln zu müssen. Eine Kollegin spricht von *„ganz klare[n] Sachen, damit es nicht immer noch weiter selbst übertragen und definiert werden muss, sondern hier hast du einmal und nimm einmal“ (E4/70)*. Im Rahmen einzelner Fallschilderungen werden dabei markante Einzelelemente aus Konzepten, die auf eine kurze Formel gebracht werden können (beispielsweise das positive Formulieren von Verhaltensregeln im Kontext des ETEP-Konzepts¹⁰⁶), herausgegriffen (*„dass wir es alle einmal versuchen zu beherzigen, dass wir nicht ähm – nicht dieses ja ‚nicht‘ sozusagen immer benutzen. Ne, so dieses, ‚Rennt jetzt, ne, ‚wenn ihr raus geht, rennt jetzt nicht‘, ne, so dieses, ne?“ C7/48*). Neben ETEP führen die Lehrkräfte insbesondere TEACCH¹⁰⁷ sowie verhaltenstherapeutische Ansätze (hier vor allem Token-Systeme) an, einzelne Kollegen darüber hinaus Konzepte zur Förderung sozialer Kompetenzen (z. B. „buddY“ und Mediation) sowie Unterstützte Kommunikation bei Verhaltensauffälligkeiten in Zusammenhang mit vermuteten Kommunikationsschwierigkeiten. Dabei problematisieren die befragten Lehrkräfte, dass ihnen kaum Förderkonzepte bekannt sind, die sich direkt auf den Personenkreis von Schülern *mit geistiger Behinderung* beziehen, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen und Ansätze aus dem Regelschulbereich, wie beispielsweise ETEP, nur bei bestimmten Schülergruppen an der Schule eingesetzt werden können.

¹⁰⁵ Ortsname der Studienstätte geändert

¹⁰⁶ Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik (ETEP)

¹⁰⁷ Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH)

5.1.3.4 Kooperative Unterstützungsressourcen

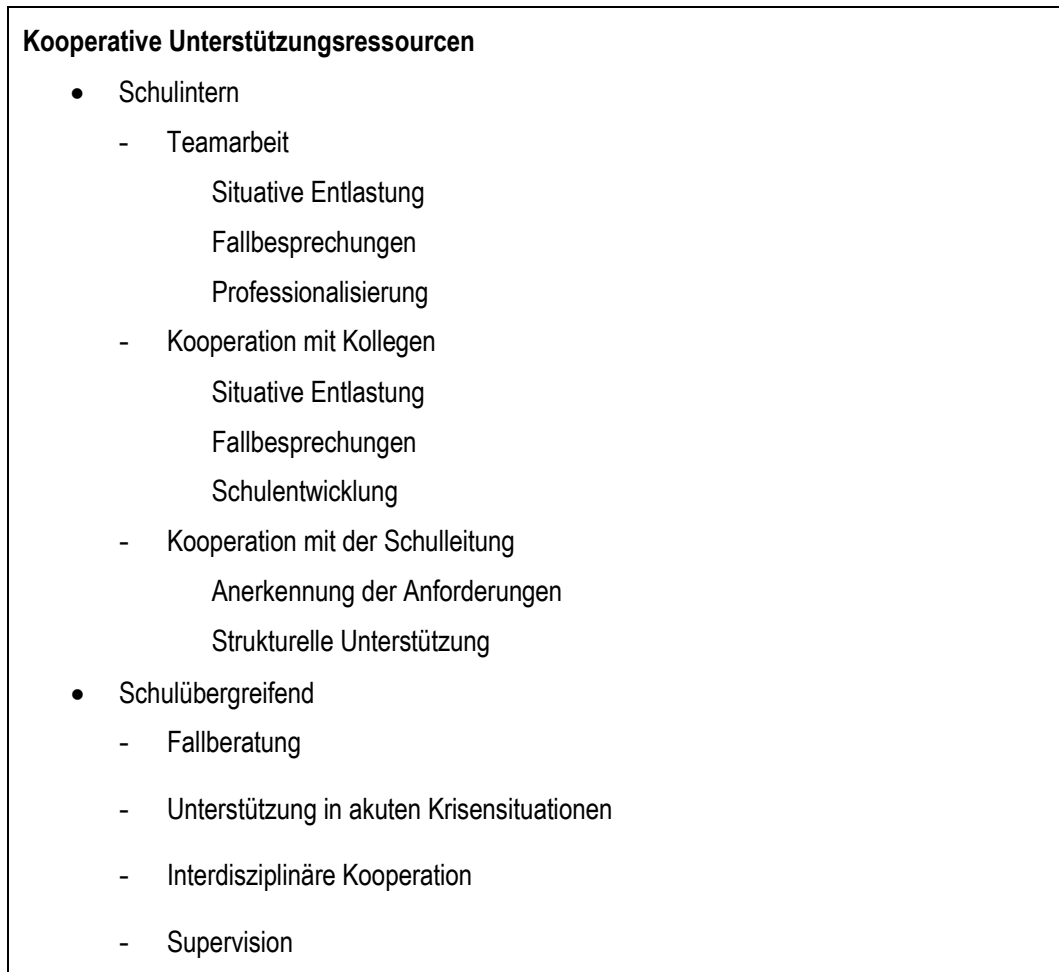


Abb. 12: Kategorien ‚Kooperative Unterstützungsressourcen‘

Kooperative Ressourcen werden sowohl *schulintern* (in der Teamarbeit, der Kooperation mit Kollegen anderer Klassen bzw. Therapeuten sowie mit der Schulleitung) als auch *schulübergreifend* (in der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen) verortet.

Teamarbeit nimmt aus Perspektive der Lehrkräfte für den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten eine zentrale Stellung ein. Eine Kollegin betont dabei vor dem Hintergrund ihrer Berufserfahrung als Lehrerin an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ nachdrücklich, *„wenn du Kinder hast mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten, dann bist du alleine, und wenn du dir noch so viel Mühe gibst, eigentlich (klopft auf den Tisch) auf Dauer nicht der Richtige. Das – das kann man – das ist unmenschlich, das schafft man nicht. Da bin ich der Überzeugung“* (B1/9). Der Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten wird fallübergreifend im Wesentlichen in der Verantwortung der Klassenteams gesehen (*„Das wird innerhalb des Teams gelöst“*, A1/73). Einer der wesentlichen Bedeutungsaspekte von Teamarbeit liegt dabei in der wechselseitigen Entlastungsmöglichkeit im Umgang mit dem Schüler, die ad hoc erfolgen, aber auch im Rahmen eines rotierenden Zuständigkeitssystems geplant wechseln kann:

„Ähm wenn man sich auch einmal abwechseln kann, also wenn man nicht äh immer nur diesen Schüler hat und das ertragen muss. Manchmal ist es ja so. Ähm um auch so ein bisschen Burn-out vorzubeugen, finde ich ganz wichtig.“ (G1/10)

Darüber hinaus finden im Rahmen der institutionell verankerten Teambesprechungen Gespräche über Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten statt, durch die Erklärungsansätze für das auffällige Verhalten gemeinsam entwickelt, insbesondere aber Handlungsansätze besprochen und abgestimmt werden. Diese Besprechungen werden im Wesentlichen als Ideenaustausch geschildert, indem die Kollegen Vorschläge für Handlungsansätze einbringen, die dann innerhalb des Teams gemeinsam ausprobiert werden. Vereinzelt weisen die Sonderpädagogen auch darauf hin, durch einen Austausch über gemeinsame Beobachtungen von Unterrichtssituationen Erkenntnisse über den Fall gewinnen zu können, indem man sich *„doch so über gegenseitige Beobachtung so eine Menge Informationen über die Kinder holt und – oder auch sich fragt ‚Weißt du, warum da – warum der jetzt so abdreht?‘ oder, ne?“ (F4/27)*. Der Austausch hat dabei vornehmlich informellen Charakter. Eine Lehrkraft schildert, dass sie im Fall eines Schülers, der häufiger gespuckt hat, Videoaufzeichnungen von Unterrichtssituationen angefertigt und innerhalb des Teams systematischer analysiert haben. Sie bewertet diesen Ansatz als hilfreich, sofern er auf den geschützten Teamrahmen beschränkt bleibt:

„Wir wollten nicht, dass andere das Video sehen und dann sagen ‚Naja, kein Wunder, wenn du so mit dem sprichst, spuckt der dich natürlich an. Hast ihm ja den Rücken zugedreht‘ oder so. Wir wollten das selber analysieren und nur wir selber.“ (G2/19).

Professionalisierungsaspekte, verstanden als wechselseitige Anregung und Unterstützung im Team zum Aufbau einer gemeinsamen Fachkompetenz im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, spielen vor allem in Zusammenhang mit der Einführung von Handlungskonzepten eine Rolle. Insbesondere im Hinblick auf ETEP wird berichtet, dass die Kollegen die kooperative Arbeit im Team dazu nutzen, das eigene Verhalten entsprechend der festgelegten Regeln des Konzepts durch wechselseitige Rückmeldungen zu trainieren (vgl. C2/7).

Darüber hinaus werden vereinzelt auch die unterschiedlichen professionellen Erfahrungshintergründe der Kollegen als Möglichkeit zur wechselseitigen Bereicherung und Anregung innerhalb des Teams verstanden:

„Also wir sind ein relativ junges Team, ähm von daher sind alle dicht noch – noch dran, sage ich einmal. Ähm aber ja, natürlich ist ein Erfahrungsschatz bei unserer einen Kollegin auch super, weil die einfach sagt ‚Ja, wir haben es früher einmal so und so gemacht‘ und so ergänzt es sich sehr gut. Mmh.“ (G1/10).

Konkrete Fallberatungskonzepte, wie beispielsweise kollegiale Fallberatung, wird zum Teil als Konzept für Teambesprechungen beschrieben und als *„Klasse Methode [eingeordnet], das Bewusstsein der Kollegen auch zu schulen, auch wenn es im Einzelfall bei einem Schüler vielleicht gar nicht so erfolgreich dann ist“ (C4(SL)/17)*. Allerdings wird auf die Problematik aufmerksam gemacht, dass solche Konzepte im Laufe der Zeit ‚versanden‘, wenn die Teams sich umstrukturieren und Kollegen, die sich das Konzept angeeignet haben, die Klasse wechseln (vgl. C4(SL)/17).

Vor dem Hintergrund der teamzentrierten Arbeit im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten bewegt sich die Zusammenarbeit mit anderen Kollegen der Schule auf einer informellen Ebene. Sie gestaltet sich in Form von Gesprächen und pragmatischen Handlungsabsprachen über die Beaufsichtigung von Schülern in klassenübergreifenden Situationen (vgl. D4/26) bzw. wechselseitiger Entlastung, den Schüler temporär „zum Luft holen hinausgeben“ (D7/29) zu können. Darüber hinaus erfolgen zum Teil ‚Fallvorstellungen‘ im Kollegium, die allerdings vornehmlich informierenden Charakter haben und Handlungsleitlinien im Umgang mit dem Schüler in Pausensituationen u. ä. vermitteln sollen. Konzeptionelle und fachliche Unterstützungsressourcen in der Kooperation, die sich auf den Fall beziehen, treten hinter diesen pragmatischen Absprachen oft deutlich zurück. Die Lehrkräfte begründen dies übergreifend mit fehlenden Kommunikationsräumen aufgrund des individuellen Stundenrhythmus der Klasse, der keine gemeinsamen Pausenzeiten ermöglicht. Dabei verweisen einige Lehrkräfte auf ein großes Bedürfnis, sich mit Kollegen auszutauschen:

„Das Bedürfnis ist da, aber der Alltag, der ist – äh ich sitze unten in einem Bereich, es kann sein, dass ich Kollegen wochenlang nicht sehe. Denke dann ‚Sind die überhaupt noch an der Schule?‘ Man läuft sich nicht über den Weg, weil man nicht aus der Klasse rauskommt“ (D8/30)

Auch Ideen einer wechselseitigen Hospitation im Unterricht zur systematischen Beobachtung eines Schülers, die für das eigene Fallverstehen als gewinnbringend eingeschätzt wird, scheitern nach den Erfahrungen der Lehrkräfte an den organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule, die für einen solchen Austausch keine Zeiten und Räume bereithält, allenfalls in Form eines „Pausengesprächs, was aber letzten Endes auch nicht so befriedigend ist“ (D8/38).

Die Bedeutung einer Kooperation innerhalb des Kollegium zur gemeinsamen Erarbeitung von Schulentwicklungskonzepten bezogen auf den Personenkreis von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten, beispielsweise in Form einer Etablierung neuer Unterrichts- und Lernangebote, wird nur von zwei Kollegen in den Blick genommen. Ihre Realisierbarkeit schätzen beide eher skeptisch ein, zum einen vor dem Hintergrund teambezogener Ressentiments, teaminterne Regelungen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten zugunsten eines gemeinsamen Konzepts aufzugeben (vgl. C5/69), zum anderen durch die Alltagsdynamik, durch die der Blick auf die Bewältigung der akuten Anforderungen begrenzt bleibt (vgl. C6/45).

Die Kooperation mit der Schulleitung beinhaltet aus Perspektive der Lehrkräfte zwei wesentliche Unterstützungsdimensionen, die in Zusammenhang betrachtet werden können. Im Vordergrund steht hier die Anerkennung der Anforderungen und Belastungen sowie des damit verbundenen Unterstützungsbedarfs (vgl. B1/82). Die unterstützende Wirkung charakterisieren die Lehrkräfte als eine Mitübernahme von Verantwortung für das Problem – auch unabhängig davon, ob die Schulleitung selbst konkrete Maßnahmen einleitet oder bestimmte Angebote macht. Allein die Gewissheit, dass die Schulleitung „ein offenes Ohr“ (G3/22) hat, wird als hilfreich beschrieben:

„Und dass ich das Gefühl habe, auch wenn es eben nicht mehr weiter geht, dann kann ich auch hingehen zur Schulleitung und sagen wir brauchen Hilfe von außen. Und kann eben auch so etwas schaffen, wie mit dieser Klasse, die dann aufgelöst wurde, wo ich eben gesagt habe ‚Das ist jetzt für keinen mehr bereichernd, was können wir machen?‘ und die Schulleitung sich mit einen Kopf macht.“ (G2/53)

Ein damit verbundener Aspekt wird als „strukturelle Unterstützung“ kategorisiert, verstanden als Schaffung von sekundären Unterstützungsangeboten für die Klassenteams in Form von Beratungs- und Supervisionsangeboten und einer Anbahnung von Kooperationsstrukturen mit außerschulischen Einrichtungen. Solche Kooperationsstrukturen beziehen sich dabei sowohl auf einzelne konkrete ‚Fälle‘ als auch auf grundlegende Schulentwicklungsmaßnahmen, die den Anforderungen durch Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten Rechnung tragen. Die Initiierung und Moderierung von Schulentwicklungsmaßnahmen versteht auch der interviewte Schulleiter selbst dezidiert als seine eigene Aufgabe und Rolle in diesem Zusammenhang:

„Ne, also ich sehe meine Aufgabe ganz stark in dem Bereich Beratung und Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen in ihrer Konfrontation manchmal oder in ihrer Arbeit in der Klasse. Und natürlich das Knüpfen und Auftun von Hilfsmöglichkeiten, von Kooperationspartnern, von Informationsveranstaltungen, die in die Schule kommen, aber auch ähm in der Form von schul-internen Auseinandersetzungen und dem ganzen Problembereich. Also so in der Form, dass man konstruktiv äh sich Gedanken macht darüber, was da überhaupt abläuft, was da passiert und dann ab einem gewissen Punkt der Klarheit ähm Wege entwickelt, wie man dem gerecht werden kann. Wozu zum Beispiel auch gehört, dass man sich überhaupt einmal eine Klarheit verschafft hier, was kann eine Schule in der Struktur, wie wir sie hier haben, leisten? Was übersteigt einfach den Rahmen unserer Möglichkeiten?“ (E3(SL)/21).

Externe Beratungsangebote beziehen sich im Wesentlichen auf eine Beratung zu Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit dem Fall. Hilfestellung suchen die Lehrkräfte dabei hauptsächlich im Bereich einer psychologischen bzw. psychiatrischen Beratung, an einer Schule auch in Form einer Kooperation mit dem Präventionsbeauftragten der Polizei (vgl. E3(SL)/17). Möglichkeiten einer Beratung durch andere Sonderpädagogen, die im Förderschwerpunkt ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ tätig sind, werden erst allmählich als Unterstützungsressource erschlossen (vgl. C4(SL)/21). Eine solche Beratung beinhaltet dabei aus Sicht der Sonderpädagogen zwei wesentliche Unterstützungsdimensionen – zum einen eine Beratung im Hinblick auf direkte Handlungsmaßnahmen im Umgang mit dem Schüler, zum anderen eine Entlastung von Fallmanagementaufgaben in der Koordination außerschulischer Hilfen:

„Und letzte Woche nach dieser Sitzung mit Herr Müller äh waren wir einfach ganz angetan, dass er jetzt auch so viel weiterhilft. Also er wird da einige äh – also wird das Casemanagement jetzt sozusagen übernehmen und da zum Teil eben auch den Kontakt mit den Medizinerinnen und sonst etwas aufnehmen. Also dass gar nicht wir jetzt weiter recherchieren müssen, äh sondern dass wir hier unsere pädagogische Arbeit machen und schauen äh, dass wir halt weiterhin genaueste Diagnostik und Verhaltensbeobachtung und, und, und machen äh und weiter schauen, wie wir da helfen können, den Kontakt zum Elternhaus natürlich da auch weiter eng halten und zu den anderen Situationen, aber wir hatten echt das Gefühl "Oh, was für ein gütiger Mensch", dass da jemand ist, der uns hilft.“ (E4/39)

Im Hinblick auf akute Krisensituationen, insbesondere durch fremdaggressives Verhalten, wird in einer Schule inzwischen auch mit der Polizei kooperiert, die bei Bedarf zur Unterstützung hinzugezogen wird (E3(SL)/23).

Im Bereich interdisziplinärer Kooperation werden auch flankierende therapeutische Interventionsmaßnahmen in Kooperation mit kinder- und jugendpsychiatrischen Kliniken als hilfreich beschrieben und unter diese Kategorie eingeordnet. Die Unterstützung wird dabei zum einen in einem Informationsaustausch über medizinische Diagnosen und (in Einzelfällen) auch einer gemeinsamen Abstimmung von Handlungsmaßnahmen gesehen, zum anderen in einer Entschärfung der Situation durch einen stationären Klinikaufenthalt des Schülers (*„dass der Junge eben erst einmal hier raus kann und dort versucht wird, erst einmal wieder ihn zu beruhigen und wieder eine Richtung für ihn zu finden“* (F3/31)).

Externe Beratungsangebote sind hauptsächlich in einer fallbezogenen Beratung verortet. Supervision wird von fast allen Lehrkräften als wünschenswert genannt, gleichzeitig als strukturell nicht vorgehalten beschrieben. Einzelne Kollegen organisieren und finanzieren dieses Angebot privat. Supervision wird dabei als Anregung zur Reflexion der eigenen Handlungspraxis und als Möglichkeit zur psychosozialen Entlastung eingeordnet. Zwei Lehrkräfte weisen auch angesichts der Anforderungen und Konflikte in der Teamarbeit auf die Notwendigkeit von Supervisionsangeboten hin (A3/63; C6/41).

5.1.4 Zusammenfassende Darstellung und theoretische Einordnung der Ergebnisse

Im Anschluss an die Darstellung der einzelnen Kategorien, die entlang der drei Selektionskriterien zur Charakterisierung des Personenkreises von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten, den professionellen Anforderungen sowie Unterstützungsressourcen im Umgang mit diesem Personenkreis entwickelt werden können, wird das Kategoriensystem sowie die zugeordneten Textinhalte der Interviews noch einmal übergreifend in den Blick genommen. Es wird dabei gefragt, welche Hinweise die Ergebnisse des ersten Auswertungsschwerpunkts darauf geben, wodurch Schüler an Schulen mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' zu einem besonderen ‚Fall‘ für Sonderpädagogen werden.

Die aus den Kategorien der drei Selektionskriterien gewonnenen Aspekte sollen im Folgenden zusammenfassend beschrieben und vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 und 3 dargestellten theoretischen Grundlagen eingeordnet werden. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt dabei ausgehend vom ‚Problemhintergrund‘ der Beschreibung und Einordnung des Falls (Reichertz 2005; Schröer 1997) und damit ausgehend von der zweiten Fragestellung, die sich auf die besondere professionelle Anforderungsstruktur, der sich Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Arbeit mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten gegenübersehen, richtet. Bezüge zu den beiden anderen Fragestellungen zur Charakterisierung des Personenkreises sowie den relevanten Unterstützungsressourcen werden von diesem Standpunkt aus hergestellt.

Wie in Kapitel 5.1.2 beschrieben, können auf Grundlage der Schilderungen der Lehrkräfte vier Kategorien entwickelt werden, die die besondere Anforderungsstruktur im Umgang mit diesen Schülern

kennzeichnen. Hierzu zählen neben Grenzerfahrungen, der Erfahrung von Kontrollverlust und Hilflosigkeit auch komplexe Anforderungen an professionelle Kompetenzen sowie an das professionelle Selbstverständnis.

Betrachtet man die ersten drei genannten Kategorien sowie die ihnen zugeordneten Unterkategorien und Textinhalte der Interviews im Überblick, besteht ein besonderer Anforderungsschwerpunkt für die Lehrkräfte in der Eigendynamik, die sich im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten auf unterschiedlichen Ebenen entwickelt. Die angesprochene Eigendynamik steht dabei in Zusammenhang mit besonderen Anforderungen an ein Ausbalancieren von Nähe- und Distanz-Positionen gegenüber dem betreffenden Schüler (vgl. Helsper 2004, 84). Dieser Anforderungsschwerpunkt der Beziehungsgestaltung weist wiederum Verbindungslinien und Wechselwirkungen zu einer zweiten übergreifenden Herausforderung professionellen Handelns auf, der Herstellung eines Fallbezugs zum Schüler, der im Spannungsfeld zwischen Allgemeinem und Besonderem (vgl. Terhart 1992, 120) verortet ist.

Diese beiden übergreifenden Anforderungsstrukturen, mit denen sich die Lehrkräfte im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ konfrontiert sehen, sind eingebettet in institutionelle Rahmenbedingungen, die eine entlastende, häufig aber auch zuspitzende Wirkung auf die genannten Anforderungen entfalten.

Spannungsfeld von Nähe und Distanz

Im Situationskontext wird die Anforderung, Nähe und Distanz ausbalancieren zu müssen, in den beschriebenen Grenzerfahrungen, in denen die Lehrkräfte selbst oder andere Personen Gewalt oder eine Verletzung der eigenen Schamgrenze erfahren, äußerlich sichtbar. Solche Grenzerfahrungen sind verbunden mit Erfahrungen des Kontrollverlusts sowie eigener Hilflosigkeit und können die Sonderpädagogen mittelfristig sowohl psychisch als auch physisch an ihre Grenzen bringen.

Die Lehrkräfte schildern hier Situationen, die Ackermann als „pädagogische Grenzsituation[en]“ (Ackermann 1994, 105) charakterisiert. Verhaltensauffälligkeiten, insbesondere die aus Perspektive der Lehrkräfte drastisch dargestellten und innerhalb des Spektrums von unterschiedlichen Erscheinungsformen besonders gewichteten fremdaggressiven Formen von Verhaltensauffälligkeiten¹⁰⁸, sind in dem beschriebenen Sinne als „grenzverletzendes Verhalten“ (Klauß 2001, 13) einzuordnen, das gesteigerte Anforderungen an die Regulierung von Nähe und Distanz stellt. Genau genommen besteht die Anforderung in einer Aufrechterhaltung bzw. Wiedergewinnung von *Distanz*, da die in pädagogischen Beziehungen ohnehin fragile Balance zwischen diffusen und spezifischen Anteilen in der Beziehung zum Schüler (vgl. Oevermann 1996, 155) hier eine Dynamik in Richtung diffuser Anteile gewinnt. Rollenförmiges Handeln, in dem spezifische Anteile der pädagogischen Beziehung realisiert werden, wird in Situationen des Kontrollverlusts, beispielsweise in Zusammenhang mit Gewalterfahrungen, gerade außer Kraft gesetzt. So wird auch die Regulierung des Nähe-Distanz-Verhältnisses von

¹⁰⁸ Vgl. Kap. 5.1.1

den Lehrkräften als eine wesentliche Anforderung an professionelle Kompetenz beschrieben. Hier dokumentiert sich in den Schilderungen der Sonderpädagogen die grundlegende Näheantinomie pädagogischer Professionalität (vgl. Helsper 2004, 84), die für die pädagogische Arbeit mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten als professionelle Herausforderung charakterisiert werden kann, Nähe und Distanz je nach Situation changierend zu gestalten (vgl. Dlugosch und Reiser 2009, 94), d. h. flexibel zu halten und auch selbst regulieren zu können. Die entstehende Eigendynamik in der Interaktion kann dabei als ein wesentliches Moment betrachtet werden, das zu einer aufwandsorientierten Ausrichtung professionellen Handelns beiträgt (vgl. Klaufuß 2006, 6).

In diesem Zusammenhang können auch die von den Lehrkräften zum einen angeführten strukturellen Unterstützungsressourcen in Form einer kontrollierenden Flankierung des Schülers durch eine zusätzliche Person in der Klasse eingeordnet werden, zum anderen die von ihnen besonders hervorgehobene Bedeutung von umschriebenen Förderkonzepten, die durch ihre methodische Anleitung Handlungssicherheit verleihen und der spezifischen Dimension in der Beziehung (wieder) ein stärkeres Gewicht geben.

Die entstehende *Eigendynamik in der Interaktion* und die darüber hinaus bestehende *Beziehungsdynamik* zwischen Lehrkraft und Schüler erfahren dabei durch institutionelle Rahmenbedingungen eine Verstärkung und Zuspitzung. Die Sonderpädagogen beschreiben sich innerhalb der Schule im Hinblick auf den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten häufig dadurch in einer isolierten Position (vgl. Kapitel 4.1.2.2), dass sie die Verantwortung für den jeweiligen Schüler und für die ‚Problemlösung‘ im Wesentlichen alleine tragen zu müssen. Diese Isolation gründet zum einen in strukturellen Rahmenbedingungen, die einen Austausch mit Kollegen über den Teamrahmen hinaus erschweren. Sowohl für einen informellen Austausch fehlen gemeinsame ‚Zeiten‘ und ‚Räume‘ als auch institutionell verankerte Strukturen einer konzeptionell geleiteten Fallbesprechung. Es fehlen ‚Gesprächsräume‘, in denen eine Distanzierung von der Situation dadurch stattfinden kann, dass sie zum Gegenstand eines Gesprächs wird (vgl. Reh 2004). Zum anderen ist die von den Lehrkräften beschriebene Isolation auch in einem schulkulturellen Kontext (vgl. Helsper 2008) begründet, in dem Verhaltensauffälligkeiten im Verantwortungsbereich der jeweiligen Klasse verortet und damit zu einem *Fall für das jeweilige Team* erklärt werden. Äußerlich dokumentiert sich diese Verantwortungsdelegation in ‚Beschwerden‘ über den jeweiligen Schüler und Forderungen, die an das Klassenteam adressiert werden. Darüber hinaus weisen die Sonderpädagogen darauf hin, dass es häufig zu wechselseitigen Dynamiken zwischen Kooperations- und Kommunikationsproblemen zwischen den Teamkollegen einerseits und Verhaltensauffälligkeiten von Schülern andererseits kommt.¹⁰⁹ Solche wechselseitigen Dynamiken können sich innerhalb eines ‚geschlossenen‘ Teamrahmens zusätzlich verstärken¹¹⁰, zumal wenn informelle

¹⁰⁹ Vgl. Kap. 5.1.2

¹¹⁰ Vgl. Kap. 5.1.3

bzw. familiär konzipierte Kommunikationsformen gegenüber konzeptionell eingebundenen dominieren.¹¹¹

Die angesichts der virulent werdenden Nähe-Distanz-Regulierung entstehende Eigendynamik wirkt sich auch auf einer situationsübergreifenden konzeptionellen Ebene aus. Die interviewten Lehrkräfte schildern hier besondere Anforderungen an Überblick und Stringenz in der pädagogischen Handlungsplanung oder bezogen auf ein konsequentes Verfolgen von Schulentwicklungsmaßnahmen, die gegenüber einer Bewältigung der Altagsdynamik in den Hintergrund treten.¹¹²

Spannungsfeld zwischen Allgemeinem und Besonderem im Fallbezug

Die beschriebene Nähe-Distanz-Problematik weist Verbindungslinien zu dem anderen eingangs genannten professionellen Anforderungsschwerpunkt auf, der Konstitution eines Fallbezugs, der idealtypisch zwischen Allgemeinem und Besonderem angesiedelt ist (vgl. Wimmer 1996, 425).¹¹³ Ein praktisches Verstehen der aktuellen Interaktionssituation wird dabei ergänzt durch ein reflexives, begründbares Verstehen in handlungsentlasteten Räumen (vgl. Dlugosch 2004, 297). Vor dem Hintergrund der beschriebenen Eigendynamik in der Interaktion mit dem Schüler und einer Dominanz diffuser Beziehungsanteile ist diese Anforderung, reflexiv begründbares Verstehen als Gegenpol zum praktischen Verstehen aufrechtzuerhalten, erschwert bzw. benötigt einen strukturell verankerten Ort einer Fallverständigung (vgl. Reh 2004). Diese Räume sind wie aufgezeigt zumindest im Schulkontext häufig nicht gegeben. Diese Problematik dokumentiert sich positiv gewendet in den von den Interviewpartnern genannten und als hilfreich bewerteten kooperativen Unterstützungsressourcen innerhalb des Kollegiums (Fallbesprechungen, wechselseitige Hospitationen zur Beobachtung des Schülers im Unterricht, Kollegiale Fallberatung), die gleichzeitig als nicht etabliert beschrieben werden.

Zwischen den beiden professionellen Anforderungsschwerpunkten kann ein Wechselwirkungsverhältnis angenommen werden, indem sich die beschriebenen Möglichkeiten zur Fallverständigung im Interesse eines reflexiv begründbaren Verstehens positiv auf die Nähe-Distanz-Regulierung auswirken kann.

Abschließend soll noch auf die durch die Lehrkräfte vorgenommenen Klassifizierungen von Verhaltensauffälligkeiten eingegangen werden.¹¹⁴ Die Klassifizierung der Schüler entlang des Schweregrads der Behinderung kann dabei in Zusammenhang mit der beschriebenen Nähe-Distanz-Problematik und dem Ausmaß des erfahrenen Kontrollverlusts (d. h. dem Zugzwang, unter den die Lehrkräfte in der Situation geraten) betrachtet werden. Die zweite Klassifizierungsachse, die in den Interviews Erwähnung findet, bezieht sich auf den zugeschriebenen Entstehungszusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Behinderung. So zeigt sich auch im Rahmen der Charakterisierung des Personen-

¹¹¹ Vergleichbare Dynamiken zeigen sich auch in den Ergebnissen der Studie Wüllenwebers (2000) zu Auswirkungen von Krisen in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe (vgl. Kapitel 3.2.1).

¹¹² Vgl. Kap. 5.1.2

¹¹³ Vgl. Kap. 1.2

¹¹⁴ Vgl. Kap. 5.1.1.3

kreises, dass Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Fallbeschreibungen der Lehrkräfte eher in den Hintergrund treten – auch unabhängig vom Ausmaß der beschriebenen Erscheinungsform und Schwere der Verhaltensauffälligkeit. Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass der Erklärungsrahmen, in den die Lehrkräfte die Verhaltensauffälligkeit jeweils einordnen, einen nicht unerheblichen Einfluss auf das professionelle Handeln im Umgang mit diesen Schülern ausübt. Der Frage, in welche professionellen Orientierungsrahmen die Fallbeschreibung und -deutung jeweils eingelassen ist und welche Relevanz einer solchen Rahmung für das professionelle Handeln im Umgang mit dem ‚Fall‘ zukommt, soll im folgenden Untersuchungsschwerpunkt genauer nachgegangen werden.

5.2 Untersuchungsschwerpunkt 2: Ergebnisse im Rahmen der Dokumentarischen Interpretation ausgewählter Interviews

Wie im Rahmen des forschungsmethodischen Zugangs erläutert¹¹⁵, wird die Analyse der Interviews mit Hilfe Qualitativer Inhaltsanalyse durch eine Dokumentarische Auswertung von sieben Interviews in ihrem jeweiligen Sinnzusammenhang ergänzt. Die systematisch kontrastierende Betrachtung der Interviewtexte erfolgt entlang von zwei übergreifenden Vergleichsdimensionen, die auch die folgende Ergebnisdarstellung strukturieren. Im Rahmen des ersten Auswertungsschwerpunkts werden die Interviewtexte unter der Fragestellung betrachtet, in welchen professionellen Orientierungsrahmen der Fall in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten eingeordnet wird. Woran orientieren sich die Lehrkräfte bei ihrer Fallbeschreibung?

Darüber hinaus ist von Interesse, welches Verständnis von Professionalität sich in den Schilderungen der Lehrkräfte zu Handlungs- und Unterstützungskonzepten dokumentiert. Was verstehen die Lehrkräfte unter Professionalität im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und welche Verbindungslinien zeigen sich zum professionellen Orientierungsrahmen der Fallbearbeitung und der jeweiligen professionellen Anforderungsstruktur?

Entlang dieser Leitfragen werden zum einen die durch fallinterne und fallübergreifende Kontrastierung identifizierten Orientierungsrahmen und ihre innere Logik idealtypisch charakterisiert. Zum anderen wird der professionelle Problem- und Anforderungshintergrund, vor dem die Entstehung dieser Deutungsmuster nachvollziehbar wird, nachgezeichnet. Zu dieser Hintergrundfolie gehören neben Anforderungen in Zusammenhang mit der professionellen Aufgabe und Tätigkeit, eingebettet in institutionelle Zusammenhänge, auch ideelle Rahmungen sowie das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte.

Auch wenn die beiden Fragenkomplexe eng miteinander zusammenhängen, werden die beiden Auswertungsschwerpunkte im Interesse einer systematisch kontrastierenden Vorgehensweise, die die Bestimmung eines enger umschriebenen ‚tertium comparationis‘ erfordert, getrennt voneinander bear-

¹¹⁵ Vgl. Kap. 4.2.3

beitet. Auf Berührungspunkte und Verbindungslinien wird jeweils verwiesen. Darüber hinaus dient die auf diese Weise gegliederte Ergebnisdarstellung dem Leser als Strukturierungshilfe.

Um das methodische Vorgehen im Rahmen der Dokumentarischen Interpretation transparent zu machen, wird die erste Fallrekonstruktion ausführlicher vorgestellt und dabei enger an den Ausgangstext angebunden. Auf alle weiteren Fälle wird überblicksartig Bezug genommen. Textzitate haben hier vornehmlich illustrierenden Charakter.

5.2.1 Idealtypische Formen der Beschreibung und Einordnung des Falls ,Verhaltensauffälligkeit'

5.2.1.1 Orientierung an der Beziehung: Der Fall als Fall mit dem Schüler

„und äh die schwierigen Kinder, die wachsen einem ja sowieso wahrscheinlich besonders ans Herz und äh ich fühle mich mit Marcel (3.0) durchaus sehr verbunden. Er beschäftigt mich sehr intensiv“ (B1/56).

Dokumentarische Interpretation

Frau Carl¹¹⁶

Frau Carl bettet die beiden Fallbeschreibungen von Bayram, einem Schüler mit türkischem Familienhintergrund, und Romana, einem Mädchen aus einer Roma-Familie, in relativ umfangreiche Erzählungen zum persönlichen Werdegang der beiden Jugendlichen ein. Sie beschreibt die Vorgeschichte Bayrams als eine Geschichte sozialer Umbrüche, familiärer Diskontinuitäten und institutioneller Wechsel: Bereits in der vorschulischen Einrichtung „war er schon so auffällig“ (C6/10), dass er die Einrichtung wechseln musste, „weil die mit ihm nicht fertig wurden“ (C6/10). Nach Feststellung des Förderbedarfs 'Geistige Entwicklung' zum Schuleintritt verließ die Mutter mit ihrem Sohn Berlin und ging in die Türkei. Weil die Mutter nach einem halben Jahr verstarb – eine laut Frau Carl „traumatisch[e]“ (C6/13) Erfahrung für Bayram – wuchs er in der Folgezeit bei der Großmutter in der Türkei auf und wurde im Rahmen der institutionellen Möglichkeiten vor Ort gefördert. Nach fünf Jahren kehrte er zum Vater nach Berlin zurück, wo sich das institutionelle Wechselspiel fortsetzte und Bayram von einer Institution in die nächste weitergereicht wurde:

„In eine Grundschule haben sie ihn gesteckt. Es gab keine Daten mehr. Also es gab dieses Fördergutachten von der Einschulung nicht mehr [...] und dann war die Problematik so riesengroß da, dass sie ihn in eine andere Schule, Grundschule noch einmal, umgeschult haben [...]. Da ist er eben noch einmal in so eine spezielle Grundschulklasse gekommen für Kinder mit Migrationshintergrund oder überhaupt, die eben kein – kein oder kaum Deutsch sprechen. Und da war es dann so extrem, sein Verhalten, dass er dann nur noch jeden Tag zwei Stunden in der Schulstation im Prinzip war.“ (C6/17).

Nach einer erneuten Feststellung des Förderbedarfs kam Bayram letztendlich an seine jetzige Schule und wurde Frau Carl, wie sie berichtet, „ohne Vorwarnung überreicht“ (C6/17). Die Ankunft in ihrer

¹¹⁶ Alle im Folgenden genannten Namen sind aus Gründen des Datenschutzes geändert.

Klasse markiert gleichzeitig den Startschuss für die Schwierigkeiten, mit denen sie in Zusammenhang mit den Verhaltensauffälligkeiten konfrontiert war:

„So kam er in unsere Klasse und dann ging es sofort los. Also es war extrem. Also es kamen nur Kinder, es kamen nur Kollegen, ‚Er hat den geschlagen, er hat den getreten, er hat den Fußball weggeschossen, er hat seine Brille weggeschmissen, zertreten, er hat sein Hemd zerrissen‘ und so weiter“ (C6/17).

Auch in Romanas Vorgeschichte berichtet Frau Carl von sozialen Umbrüchen in Zusammenhang mit Umzug, Klinikaufenthalt und Schulwechsel: Romana besuchte ursprünglich eine Grundschule. Zu diesem Zeitpunkt hatte sie den Status Förderschwerpunkt ‚Lernen‘. Nach einem längeren Klinikaufenthalt und Feststellung einer Diabetes-Erkrankung wurde dann eine Umschulung an eine Körperbehindertenschule ins Auge gefasst. Nach Initiierung von Maßnahmen der Familienhilfe durch die Klinik, einem erneuten Überprüfungsverfahren und Feststellung des Förderschwerpunkts ‚Geistige Entwicklung‘ wurde Romana nach einem Umzug der Familie an der jetzigen Schule aufgenommen. Frau Carl erklärt diese Entscheidung mit den erhöhten Betreuungsanforderungen aufgrund der Diabetes-Erkrankung, die die Grundschule nicht leisten wollte, die aber für sie selbst kein Problem darstellen.

Die lebensgeschichtlich orientierten Erzählungen zu Bayram und Romana sind nicht nur als Aufzählungen institutioneller Eckpunkte eines äußeren Lebenslaufs und Hinweise auf die bislang inadäquate Förderung der Schüler durch die vorherigen Einrichtungen zu verstehen, sondern werden immer wieder ergänzt durch die von Frau Carl rekonstruierte subjektive Bedeutung der sozialen Umbrüche aus Perspektive der beiden Schüler. So beschreibt sie beispielsweise den fremdbestimmten Schulwechsel Romanas vor ihrem bisherigen Erfahrungshintergrund als „*Schock*“ (C6/39) für die Schülerin:

„Ja, als sie kam, war es erst einmal ganz schwierig, weil sie hier gar nicht hinwollte und weil sie natürlich – das ist ja auch immer ein ähm – die kam aus einer Grundschule, hatte gar keine Berührung mit solchen Kinder und vor allen Dingen nicht in so einer äh massiven Ansammlung, wie das hier ist. Das ist dann ja auch erst einmal ein Schock. Und als sie hier in die Schule gekommen ist, hat sie nur gesagt ‚Nein, hier bleibe ich nicht. Hier bleibe ich nicht‘. [...] Und ähm dann hat sie aber mit der Zeit gemerkt – ähm das ist ja ganz oft bei den Kindern, die dann aus der Integration kommen oder so, dass die dann doch merken oder für sich die Vorteile hier irgendwann erfassen. Nämlich dass hier die Konkurrenz nicht so groß ist, dass sie hier vielleicht auch die sind, die die Position haben, die sie sonst nie hatten, nämlich dass sie etwas können und den anderen einmal helfen können oder etwas zeigen können oder so ein bisschen ähm Positionen haben, die sich so ein bisschen von den anderen abheben, auch so im Leistungsbereich, und erleben das dann auch ähm so als – als positiv für sich. Und so war es bei Romana auch. [...] Und dann war sie auch wirklich immer in der Schule und hat das auch total genossen. Und sie kommt total gerne. [...] Sie ist hier angekommen und ich glaube, hat sich hier entspannt. Und ähm kann dann auch ihr Verhalten ganz gut regulieren.“ (C6/30)

In dieser Interviewpassage dokumentiert sich die große Bedeutung, die Frau Carl einem verlässlichen sozialen Beziehungsangebot beimisst, das von Romana nach anfänglichen Schwierigkeiten angenommen wurde, und spricht ihm dabei auch einen positiven Einfluss auf ihre Fähigkeit zur Verhaltensregulierung zu. Diese positive Entwicklung im Schulkontext stellt Frau Carl dem Sozialverhalten im familiären Umfeld kontrastierend gegenüber. Sie berichtet, dass in Situationen, in denen ihre Eltern auftauchten, die Fähigkeit zur Verhaltensregulierung „*völlig weg*“ (C6/30) war. Es „*spielten sich*

dann Szenen ab, die man äh im normalen Leben nicht unbedingt mitkriegt“ (C6/30), in denen sie ihre Eltern beispielsweise beschimpfte („*Ey du Schlampe, was willst du hier?*“, C6/30). Frau Carl beschreibt hier und an anderen Stellen des Interviews den positiven Einfluss des schulischen Umfelds kontrastierend zum familiären Kontext – eine Abgrenzung, die durch den Nachsatz „*Also so, bei uns ähm ist – macht sie das eigentlich nicht mehr*“ (C6/30) noch einmal besonders betont wird.

Die vorangegangenen biographischen Erzählungen können als Kontrastfolie und Hintergrundmotiv gedeutet werden, durch die der Schulwechsel als Aufnahme in ein Umfeld mit verlässlichen sozialen Beziehungen eingeordnet wird. Diese Orientierung an der Beziehung ist dabei nicht als spezifisches Handlungskonzept im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten zu verstehen, sondern in ein übergreifendes professionelles Selbstverständnis der Sonderpädagogin eingebettet. Wie in dem gerade angeführten Zitat zum Schulwechsel Romanas bereits anklingt, beschreibt Frau Carl die schulischen Bedingungen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ als Gegenentwurf zum Konkurrenzdruck im Gemeinsamen Unterricht. Sie wendet sich dabei nicht grundsätzlich von einer Leistungsorientierung ab, versteht jedoch die Rahmenbedingungen einer heterogenen Lerngruppe, der auch leistungsschwächere Schüler angehören, als soziale Nische, in der sich die Schüler gegenüber ihren Mitschülern als kompetent und sozial anerkannt erfahren können. Im Mittelpunkt stehen dabei weniger Lernerfolg und Schulleistung an sich, sondern eine Stärkung des Selbstwertgefühls und Selbstbewusstseins der Schüler durch ihre Position und Rolle in der Gemeinschaft.

Auch im professionellen Selbstverständnis der eigenen Person zeigt sich eine starke Orientierung an der sozialen Beziehung. Auf die Frage, was sie in ihrer Arbeit als bereichernd erlebt, antwortet Frau Carl:

„Naja, bereichernd ist auf alle Fälle diese Nähe zu den Kindern, die man immer so herstellen kann. Diese wirklich persönliche Beziehung. Also das ist ja, weiß ich was, wenn Bayram nach einem Jahr sagt, er – hört, er kann in der Klasse bleiben und dann sagt ‚Olé‘, also das bestätigt einen ja nun und entschädigt einen auch für die ganzen äh Schwierigkeiten, aber sie drücken es ja auch immer aus. Also es hat ja nicht ein Jahr gedauert, bis Bayram so angekommen war. Weiß ich was, ich habe mittags – äh quatsch, ich habe mittwochs immer frei, weil ich keine ganze Stelle habe und weiß ich, wenn ich dann dienstags gehe und er sagt ‚Oh morgen nicht. Schade‘. Also ähm oder weiß ich was, wenn ich morgens komme und viele umarmen einen ja doch oder drücken, wie auch immer, aus, ähm dass sie einen mögen [...] Und so (schnalzt mit der Zunge) – es gibt immer so vieles, wo sie einem auf ihre besondere Art ausdrücken, dass sie sich freuen, wenn man kommt oder dass man eben diese auch besondere Beziehung hat. Das ist das, was bereichernd ist oder natürlich auch, wenn man die Lernerfolge sieht. Wenn ich, wie jetzt bei meiner einen Schülerin sehe, das ist auch ein Mädchen mit Down-Syndrom, durch mich lesen gelernt hat.“ (C6/79)

Frau Carl beschreibt hier die „Nähe zu den Schülern“ (C6/79), die sie im Nachsatz noch einmal nachdrücklich als „*wirklich persönliche Beziehung*“ (C6/79) und als „*besondere Beziehung*“ (C6/79) charakterisiert, als wesentliches Moment der eigenen pädagogischen Arbeit. Auch die Fortschritte und Lernerfolge der eigenen Unterrichtsarbeit ordnet Frau Carl in diesen sozialen Kontext der persönlichen pädagogischen Beziehung ein, wenn sie mit Blick auf die Lernerfolge der Schüler betont, dass das Mädchen mit Down-Syndrom *durch sie* lesen gelernt hat.

Auch im Fall Bayrams dokumentiert sich diese professionelle Orientierung an Beziehungsaufbau und sozialer Kontinuität – beispielsweise in einer Interviewpassage, in der Frau Carl den für sie konflikt-haften Entscheidungsprozess schildert, ob sie Bayram nach andauernden Auseinandersetzungen mit einem anderen schwierigen Schüler, die mit einer „*extreme[n] Unruhe*“ (C6/17) verbunden waren, behalten oder altersgemäß in eine andere Klasse abgeben soll:

„also ich habe so argumentiert und gesagt ‚Wir sind die siebte, ich glaube die siebte Institution für ihn und er hat nur Wechsel erlebt. Er hat sich bei uns eingelebt. Er hat sich bei uns wohlfühlt‘. Und ich mochte nicht, ihm den Wechsel an andere Bezugspersonen – weil er uns wirklich auch – also er umarmt uns, wenn er kommt zum Teil und – und Ende des Schuljahres hat er mir das auch noch einmal so bestätigt. Da hat er gefragt – das fand ich auch sehr deutlich dann – hat er gesagt ‚Und nächstes Schuljahr andere Schule?‘ Und da habe ich gesagt ‚Nein, nächstes Schuljahr bist du doch hier‘ und da hat er gesagt ‚Gleiche Klasse? Hier wieder?‘ Da hab ich gesagt ‚Ja‘. Hat er gesagt ‚Olé!‘ (beide lachen laut). Und da habe ich gedacht, die Ent- also ich habe mich total schwer getan mit dieser Entscheidung. Also ich habe es (klopft auf den Tisch) fünfundzwanzig Mal hin und her überlegt mit meinen Kollegen, mit der Schulleitung und für mich hin und her bewegt in einigen schlaflosen Nächten. Und dann, ja – aber – und dann dachte ich auch ‚Das ist wirklich alles gut und auch für ihn gut‘“ (C6/20).

Dieser Entscheidungsprozess gestaltet sich deshalb so ambivalent und konflikthaft für Frau Carl, weil sie dabei verschiedene Interessen gegeneinander abwägen muss: Einerseits das Bedürfnis des Schülers nach sozialer Stabilität, verbunden mit dem bereits geleisteten Beziehungsaufbau, den sie in Gesten persönlicher Zuneigung bestätigt findet, andererseits die Anforderungen der Institution („*altersmäßig gehört der eigentlich in die Oberstufe*“, C6/17) und die Belastungen durch die Verhaltensauffälligkeiten. In dem abschließenden Satz „*und dann dachte ich auch ‚Das ist wirklich alles gut und auch für ihn gut‘“* (C6/20) fasst sie diese beiden Perspektiven, aus denen heraus die Entscheidung für sie zu begründen ist, noch einmal zusammen. Frau Carl beschreibt sich hier und an anderen Stellen des Interviews immer wieder in der Rolle einer Vermittlerin zwischen den Interessen und Bedürfnissen des Schülers einerseits und den Interessen der Gruppe sowie den Anforderungen und Bedingungen der Institution andererseits.

Im Rahmen dieser vermittelnden ‚Anwaltschaft‘ für den Schüler fällt ihr dann auch immer wieder die Aufgabe zu, schulische Konflikte, die in Zusammenhang mit den Verhaltensauffälligkeiten entstehen, stellvertretend für den Schüler zu regeln:

„Aber eben, also weiß ich was, wir haben unentwegt wieder Konflikte mit der Busfahrerin. Dass er da Theater macht. Also wir hatten schon eine Situation, wo die ihn nicht mehr befördern wollte“ (C6/17)

Bezeichnend ist hier, dass Frau Carl eine Formulierung wählt, die die Konflikte mit der Busfahrerin als ihre eigenen (bzw. die des Teams) ausweisen, nicht als Konflikte des Schülers mit der Busfahrerin.

Dieses Selbstverständnis, für den Schüler persönlich – und nicht nur in der institutionellen Funktion als Lehrkraft – verantwortlich zu sein, betrifft dabei nicht nur die ‚Schadensregulierung‘ bei auftretenden Konflikten, sondern auch die stellvertretende Wahrung und Vertretung der Interessen des Schülers gegenüber Dritten, beispielsweise der Institution Schule:

„Wir haben so wenig denen zu bieten. Also ähm das sind Kinder, die immer aus allen AGs rausfliegen. Wenn ich Bayram irgendwo anmelden will, brechen alle zusammen (lachend). Romana das Gleiche, weil die sich immer gleich mit anderen Kindern verbündet und dann da Quatsch macht. [...] Ähm und das – das wäre so etwas, was ich mir noch so wünschen würde. Dass wir ganz konkret für diese Schüler, die sich ja auch von diesen klassischen geistigbehinderten Down-Syndrom-Kindern und so auch abheben und auch ein anderes Angebot brauchen. Dass für die irgendwie mehr da wäre“ (C6/45)

Der Handlungsbedarf resultiert aus Perspektive von Frau Carl nicht nur aus den Belastungen des sozialen Umfelds in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten, also aus einer Außenperspektive, sondern wird von ihr auch aus Perspektive der betreffenden Schüler heraus formuliert und an Kollegen und Schulleitung adressiert (vgl. C6/45). Diesen Anspruch macht sie gegenüber der Institution Schule geltend, die den Interessen und Lernvoraussetzungen dieser Schüler, *„die sich ja auch von diesen klassischen geistigbehinderten Down-Syndrom-Kindern und so auch abheben“* (C6/45), aus ihrer Sicht nicht gerecht wird. Den angesprochenen Personenkreis charakterisiert sie an mehreren Stellen als *„Grenzfallkinder“* (C6/39; C6/73) bzw. *„Grenzfallschüler“* (C6/2), als leistungsstarke Schüler, die nach zahlreichen Selektions- und Segregationserfahrungen im Schulsystem als Quereinsteiger in höheren Klassenstufen an die Schule mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ kommen, aber auch hier letztendlich von Ausschlusstendenzen betroffen sind, weil adäquate pädagogische Angebote fehlen und sich andere Kollegen von den schwierigen Schülern distanzieren.

Die beschriebene Vermittlungsleistung, die die Sonderpädagogin als ihre Aufgabe versteht, ist dabei auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt, sowohl auf der Ebene längerfristiger Handlungsentscheidungen, beispielsweise bei der Entscheidung über einen möglichen Klassenwechsel, als auch auf der Ebene der konkreten Unterrichtssituation. Die aus ihrer Perspektive grundlegende professionelle Anforderung, nämlich *„das Ganze im Blick [zu] haben, den einzelnen aber auch total“* (C6/61), erfährt durch Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten eine Verschärfung und Zuspitzung:

„Das Problem, das große Problem ist ja auch, dass diese verhaltensauffälligen Kinder so viel Aufmerksamkeit abziehen, dass ähm – ich habe ja eben schon gesagt, ich habe neun in der Klasse und ich habe zwei, die so – die so auffällig sind, so laut sind, so mit ihrem Verhalten immer die Aufmerksamkeit einfordern, wo man nicht daran vorbei gucken kann, und äh – und noch sieben andere. Alle auch mit ihren Eigenheiten und Problemen und Schwierigkeiten und – und das ist einfach unheimlich schwer, das alles hinzukriegen“ (C6/67).

Dadurch, dass der Unterstützungsbedarf aller Schüler als ein individueller verstanden wird, der eine persönliche Zuwendung durch die Lehrkraft erfordert, gerät Frau Carl in Interessenskonflikte, die sie aufgrund des Handlungsdrucks in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten, an denen man nicht *„vorbei gucken kann“* (C6/67), nur einseitig auflösen kann. Der professionelle Anspruch, sowohl dem Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten gerecht zu werden als auch den Zuwendungsbedürfnissen der Mitschüler ausreichend Rechnung zu tragen, führt dabei an die Grenzen des Leistbaren und darüber hinaus. Aber auch an der Schnittstelle zum familiären System ist Frau Carl mit der Begrenztheit der eigenen professionellen Handlungs- und Einflussmöglichkeiten konfrontiert, die dazu führen, dass sie nicht alles für den einzelnen Schüler erreichen und schaffen kann, was ihre eigenen Ansprüche eigent-

lich fordern. Insofern sieht sich Frau Carl immer wieder vor die Anforderung gestellt, auch mit dem Scheitern an den eigenen professionellen Ansprüchen umgehen zu müssen:

„Also äh, das sind – und belastend ist, äh belastend finde ich immer, dass man nicht alles schafft, was man gerne schaffen würde, und diese Vielschichtigkeit von den Problemen, die dann eben dazu führt, dass man irgendwie nicht alles schafft. Das ist das, was mich wirklich belastet oder eben auch so Sachen, wo man nicht weiterkommt. Ähm wo man sieht ‚Ja, die Eltern können da nicht mitziehen und darum kommen wir letzten Endes auch nicht weiter‘ oder ähm – oder die Störungen sind so schwierig oder auch – vor allen Dingen auch die Lebensumstände der Kinder sind zum Teil so schwierig. Das nehme ich auch schon mit nach Hause.“ (C6/79)

Die auf die eigene Person zentrierte Verantwortung für den Schüler zeigt sich hier auch in dem ange deuteten Kooperationsverhältnis gegenüber den Eltern, denen sie eine im Optimalfall unterstützende Funktion zuweist, nämlich bei der Förderung *„mit[zu]ziehen“* (C6/79). Dieser Anspruch, sich für die Interessen des betreffenden Kindes oder Jugendlichen einzusetzen, kommt auch in ihrer Bewertung der Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen zum Tragen. So beschreibt sie beispielsweise die Mitarbeiter der Diabetesberatung im Fall von Romana als *„ganz toll“* (C6/57) und *„super engagiert“* (C6/57), weil sie sich über den eigenen professionellen Handlungsbereich hinaus für die Schülerin einsetzen und *„sehr ähm dran so an Romana [sind] und gucken, wie läuft das denn“* (C6/57).

Der Zugang zum einzelnen ‚Fall‘ muss aus Perspektive von Frau Carl individuell, das heißt bei jedem Schüler mit seinen spezifischen Problemen immer wieder neu erfolgen:

„und mit jedem Schüler eröffnen sich ja auch andere Probleme, ne? Es ist ja oft – also wenig so, dass man das so wirklich übertragen kann“ (C6/83)

Diese Individualität des Falls beschreibt sie dabei als besondere professionelle Anforderung, weil nur wenig verallgemeinerbares, transferierbares Wissen veranschlagt werden kann, auf das im Umgang mit dem Fall und bei der Suche nach Handlungskonzepten zurückgegriffen werden kann.

Im Fall von Bayram und Romana erschließt Frau Carl die individuelle Logik des Falls jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Falleinordnung und -bearbeitung kann dabei in Analogie zum Bild einer Kamera beschrieben werden: Bei der Schilderung des Falls fokussiert Frau Carl immer wieder andere Aspekte. Sie betrachtet ihn dabei sowohl aus der eigenen Perspektive heraus als auch aus der rekonstruierten Perspektive der anderen beteiligten Akteure. Gleichzeitig variiert sie die ‚Brennweite‘ der zeitlichen Rahmung des Falls. Neben der Einordnung in größere zeitliche Bezüge und lebensgeschichtliche Entwicklungszusammenhänge, die eingangs bereits exemplarisch beschrieben wurden, erzählt sie den Fall auch in Form einzelner Episoden:

„Also das ist im Moment sogar immer wieder ein – ein kleiner Konflikt. Nein, gar nicht so klein. Und zwar, weil der Junge, mit dem die Romana sich jetzt angefreundet hat – das ganze war angelegt als – äh damit Bayram Romana in Ruhe lässt, hat sich Romana überlegt, sie tut so, als wäre sie mit Leon zusammen. Dann würde Bayram sie bestimmt in Ruhe lassen. Ohne sich darüber im Klaren zu sein, dass ihn das möglicherweise noch viel mehr reizt. Und dann kam der Leon – der Leon kam und kommt immer runter zu uns. Äh das führte dann am Freitag – am Donnerstag zu der Situation, dass die beiden, also Leon und Romana Liebespaar spielten auf der Bank, Bayram da vorbei kam. Ich weiß – ich vermute, dass sie ihn irgendwie noch äh mit

irgendwelchen Worten provoziert haben. Er ist dann jedenfalls so wütend gewesen, dass er diese – diese Glaszwischentür, diese Sicherheitstüren, die wir haben, dass er da einmal heftig reingetreten hat, so dass die ganze Tür zersplittert ist“ (C6/37)

In dieser Situationsbeschreibung dokumentiert sich das Bemühen Frau Carls, die subjektiven Motive der beteiligten Schüler sowie die daraus resultierende soziale Dynamik der Situation, die schließlich in einer Eskalation und einem aggressiven Ausbruch Bayrams mündet, zu rekonstruieren.¹¹⁷ Betrachtet man die Situationsbeschreibung in ihrem Verlauf, stellt man einen mehrfachen Perspektivwechsel der Erzählung fest: Anfänglich schildert Frau Carl die Hintergründe des Geschehens aus Perspektive Romanas („*hat sich Romana überlegt, sie tut so, als wäre sie mit Leon zusammen. Dann würde Bayram sie bestimmt in Ruhe lassen“*“, C6/37), wechselt dann im weiteren Verlauf in die Position Bayrams, der, wie Frau Carl an anderer Stelle erwähnt, in Romana „*total verliebt“*“ (C6/20) ist, „*aber sie leider nicht in ihn“*“ (C6/20). Dabei beschreibt sie, wie die Situation sich vor diesem Hintergrund für Bayram dargestellt und was sie für ihn emotional bedeutet haben könnte („*also Leon und Romana Liebespaar spielten auf der Bank, Bayram da vorbei kam. Ich weiß – ich vermute, dass sie ihn irgendwie noch äh mit irgendwelchen Worten provoziert haben. Er ist dann jedenfalls so wütend gewesen, dass er diese – diese Glaszwischentür, diese Sicherheitstüren, die wir haben, dass er da einmal heftig reingetreten hat“*“, C6/37).

Dieser mehrperspektivische Zugang zur individuellen Logik des Falls, der das Besondere im professionellen Handeln, also die Spezifik des Einzelfalls und die fallbezogene Kompetenz im Umgang damit, besonders betont, wird an einigen Stellen ergänzt durch Handlungskonzepte, die losgelöst vom konkreten Fall für eine allgemeine Förderung im Bereich des Sozialverhaltens herangezogen werden. Frau Carl beschreibt in diesem Zusammenhang als eine wesentliche Handlungsmaßnahme im Umgang mit den Verhaltensauffälligkeiten das Aufstellen positiv formulierter Verhaltensregeln für die Klasse:

„Und wir haben so Regeln, Piktogramme in der Klasse hängen mit ‚Ich lasse andere in Ruhe‘ und ‚Ich bin freundlich‘. Weil, ja, da haben wir lange daran herumgebastelt, weil man ja immer versucht ähm, das irgendwie positiv zu formulieren und natürlich wäre es – hat – fingen wir an mit der Regel ähm ‚Ich schreie nicht herum‘ und ‚Ich äh sage keine Schimpfworte‘ und so weiter, und dann haben wir da lange daran herumgebastelt, bis wir dann zu Piktogrammen kamen, so ein Stoppschild quasi, und äh – so zwei Kinder, die sich so umarmen als ‚Ich – wir sind freundlich miteinander‘. Ähm ja, daran arbeiten wir sozusagen“ (C6/31)

Wie sich im weiteren Verlauf der Interviews zeigt, ist dieses Element dem Förderansatz „Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik“ (ETEP)¹¹⁸ entnommen. Auf Nachfrage, ob Frau Carl Veränderungen in Zusammenhang mit dem Einsatz der Verhaltensregeln feststellen kann, berichtet sie:

„Ja, also ich finde, dass so diese Beschimpfungen ähm haben nachgelassen, wobei Bayram hat jetzt etwas Neues angefangen [...] er sagt jetzt nicht mehr irgendwelche Schimpfwörter zu den

¹¹⁷ Von Interesse ist an dieser Stelle die Perspektive, die Frau Carl in ihrer Erzählung gegenüber dem Fall einnimmt. Dabei ist unerheblich, ob ihre Annahmen zu den Motiven und Intentionen der Schüler letztlich zutreffen.

¹¹⁸ Dieser Förderansatz wurde durch Wood (1986), orientiert an verhaltenstheoretischen, psychodynamischen Ansätzen sowie der humanistischen Psychologie in den USA entwickelt und in den 1990er Jahren durch Bergsson 2006; Bergsson und Luckfiel 2009) im deutschsprachigen Raum bekannt gemacht.

Kindern oder so, der sagt bei jeder Gelegenheit jetzt ‚Du lüg‘. (beide lachen) Heute bin ich schon ein bisschen ausgerastet. Habe ich gesagt ‚Ich kann dieses Lügen nicht mehr hören‘. [...] (atmet hörbar aus) also ich habe manchmal das Gefühl, das hat so eine Stellvertreterfunktion jetzt gekriegt. Also dieses – also dass ich eben schon zu meiner Kollegin gesagt habe ‚Also, jetzt beim nächsten Mal müssen wir dieses ‚Du lüg‘ jetzt eliminieren‘ (beide lachen) mit irgendwelchen neuen Regeln, ja. Ja, so – so ist das – also das sind unsere äh Spitzen da sozusagen in der Klasse“ (C6/34)

Zum einen lässt sich der Beschreibung entnehmen, dass Frau Carl das Element des Förderansatzes nach eigener Logik in ihr professionelles Handeln integriert. Die ursprüngliche Intention der positiven Formulierung von Regeln als Orientierung an erwünschten Verhaltensweisen wird hier eher als technische Herausforderung verstanden, Verbote positiv umzuformulieren. Diese Orientierung dokumentiert sich dann auch noch einmal am Ende, wenn sie die Notwendigkeit formuliert, „*dieses ‚Du lüg‘ jetzt [zu] eliminieren [...] mit irgendwelchen neuen Regeln*“ (C6/34). In der humorvollen Art der Formulierung zeigt sich eine gewisse kritische Distanz zu diesem von außen ‚an den Fall herangetragenen‘ Handlungsinstrument, dessen technischer Charakter in der Wortwahl „*eliminieren*“ (C6/34) aufgegriffen wird. Diese Distanz zeigt sich auch in ihrer Einschätzung der Wirksamkeit, wenn sie die Vermutung äußert, dass sich die Problematik dadurch auf andere Verhaltensweisen verlagert („*also ich habe manchmal das Gefühl, dass hat so eine Stellvertreterfunktion jetzt gekriegt*“, C6/34), sich aber nicht grundsätzlich verändert. Handlungskonzepte wie ETEP dienen Frau Carl insofern nicht als zentrale Bezugspunkte für die Falleinordnung und -bearbeitung, sondern werden nur fragmentarisch, nach eigener Logik und eigenem Fallverständnis integriert.

Frau Franke

Frau Franke bezieht sich im Interview auf zwei Jugendliche ihrer Klasse, die im Vergleich zu anderen Schülern an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ relativ leistungsstark, aber aufgrund schwieriger familiärer Umstände und biographischer Erfahrungen emotional sehr belastet sind. Sie berichtet zum einen über Sven, der seit längerer Zeit in einem Heim für sexuell auffällig gewordene Jugendliche lebt und aufgrund seines fremdaggressiven und Mitschüler gefährdenden Verhaltens in seine jetzige Klasse „*zwangsversetzt*“ (F5/2) wurde. Auch die andere Schülerin, Lisa, wurde vor einiger Zeit durch das Jugendamt in einer Einrichtung der Jugendhilfe untergebracht, nachdem Vernachlässigung und sexueller Missbrauch in ihrer Familie aufgedeckt wurden. Diese belastenden familiären Erfahrungen zeigen sich in einem Verhalten, dass Frau Franke als „*schwer lenkbar*“ (F5/6) beschreibt. Lisa „*rastet ganz schnell aus, verweigert den Unterricht, also boykottiert das Ganze regelrecht und steckt andere mit an [...] Verbal sehr aggressiv einigen Kollegen gegenüber hier im Hause, die sie nun auch gar nicht leiden mag*“ (F5/6).

Den einzelnen Fall betrachtet sie dabei als einen besonderen und einen, der sich „*immer sehr individuell verschieden bei jedem Schüler*“ (F5/44) darstellt. Wie im Interview von Frau Carl beleuchtet sie die beiden Fälle aus unterschiedlichen Perspektiven und bettet sie dabei in unterschiedlich große zeitliche Perspektiven ein. Insbesondere bezogen auf Lisa berichtet sie ausführlicher über lebensge-

schichtliche Brüche und soziale Diskontinuitäten, die sich zudem perspektivisch in einer ungewissen schulischen Zukunft und einem geplanten Wechsel der Wohneinrichtung zeigen. Auch Entwicklungstendenzen in der sozialen Beziehung zu Lisa betrachtet sie in einem größeren zeitlichen Zusammenhang und beschreibt sie als negative Spirale mit sich immer weiter verengenden Handlungsspielräumen sowohl für die Schülerin selbst als auch für die Mitarbeiter im Schulkontext: Die Verhaltensprobleme, die mit einem zunehmenden institutionellen Kontrollverlust gegenüber der Schülerin verbunden sind, werden mit sanktionierenden und kontrollierenden Maßnahmen beantwortet, durch die die Schülerin immer stärker in eine sozial isolierte Position innerhalb der Schule gerät, beispielsweise durch den Ausschluss aus Arbeitsgemeinschaften. Diese soziale Isolation ist wiederum mit quantitativ und qualitativ zunehmenden Verhaltensauffälligkeiten auf Seiten Lisas verbunden:

„Und – ja, oder Ausschluss bei der einen Schülerin. Da habe ich dann gesagt ähm beziehungsweise die Kollegin hat gesagt, die die Jazztanz-AG leitet, sie bringt da alles durcheinander, beeinträchtigt wirklich in ihrem Fortschritt die anderen Schülerinnen und es gibt immer Streit. Und dann erscheint sie nicht pünktlich oder gar nicht und dann doch wieder. Und sie hat dann gesagt ‚Du brauchst gar nicht mehr zu diskutieren, warum und wieso, du bist jetzt raus‘. [...] Und da fing es dann auch an, dass es immer mehr eskalierte“, F5/18)

Die Schwierigkeiten im Umgang mit den beiden Schülern ordnet Frau Franke mit Formulierungen wie „war überhaupt nur schwer zugänglich“ (F5/2) und „man kommt an ihn nicht heran“ (F5/2) als Kontaktabbruch und Beziehungsverlust in einen sozialen Kontext ein. Vor diesem Hintergrund versteht Frau Franke das schulische Umfeld als verlässliche Konstante, die den Schülern sozialen Halt gibt und sie emotional stabilisiert („weil das ist so ihr Zuhause auch. Das ist für sie ganz wichtig, gerade nach dem Wechsel ins Heim. Und ähm das wollten wir auf jeden Fall auch erhalten“, F5/18). Entsprechend beschreibt sie auch ihre eigene Aufgabe im Umgang mit den Schülern als eine, die vornehmlich in der Beziehungsgestaltung liegt. Durch ein verlässliches Beziehungsangebot will sie Sicherheit und Selbstbewusstsein vermitteln, den Kontakt zu den Schülern aufrechterhalten und dadurch einen Rahmen schaffen, in dem die Schüler sich in ihrem Sozialverhalten weiterentwickeln können:

„Diese völlige ähm Abwehrhaltung, die schien sich am Anfang zu manifestieren. Sobald einfach irgendetwas passiert war, kam man nicht mehr ran. Und die haben jetzt glaube ich schnell gemerkt ‚Okay, auch wenn wir den größten Mist hier machen, ähm ja, wir werden so akzeptiert, wie wir hier sind und unser Verhalten ist nicht okay‘. Und sie sehen es schneller auch selbst ein“ (F5/16)

Mit dieser Orientierung an der Beziehung grenzt sie sich auch gegenüber rein sanktionierenden und kontrollierenden Handlungskonzepten in der Wohneinrichtung und entsprechenden Forderungen von Kollegen („Schließ die doch vom Unterricht aus“, F5/38) ab. Ansprüche, an denen sie ihre eigene pädagogische Arbeit ausrichtet, adressiert sie als Forderung auch an die anderen beteiligten professionellen Akteure im Umfeld der Schüler. Dabei erfährt sie es als „ganz, ganz schlimm“ (F5/24), dass die Betreuer der Wohneinrichtung Sven bereits „abgeschrieben“ (F5/24) haben.

Die beschriebene Orientierung an der Beziehung ist dabei in ein allgemeines Verständnis von Schule und Klasse als sozialer Gemeinschaft eingebettet. Bestätigung ihrer pädagogischen Arbeit erfährt sie dabei in der persönlichen Beziehung und durch die soziale Anerkennung der Schüler:

„ich freue mich einfach, wenn wir viel lachen und wenn die Schüler dann auch so Rückmeldungen geben. Was weiß ich ‚Das macht aber Spaß‘ oder wir sagen auch ganz oft ‚Ach, Frau Franke, du bist doch die Beste‘, so, wenn man sie dann wieder eingefangen hat und dann vielleicht auch so eine kleine Entschuldigung kommt, so ganz verschüchtert, und alles ist wieder gut und schön. Und das – das finde ich sehr positiv“ (F5/59)

Eine solche Ausrichtung der eigenen pädagogischen Arbeit grenzt sie dabei von einer Leistungsorientierung im Gemeinsamen Unterricht ab, die ihrer Einschätzung nach zu sozialer Isolation und mangelnder sozialer Anerkennung von Schülern mit geistiger Behinderung führt:

„Und hier ist es so, wer hier ein bisschen was kann, der kommt hier ja schon ganz groß raus. Und ich finde, so sollte es sein. Dass jeder wirklich so zeigen kann ‚Das kann ich, in dem Bereich bin ich stark‘“ (F5/61)

Im Kontext dieses pädagogischen Aufgabenverständnisses einer psychosozialen Stabilisierung der Schüler durch verlässliche Beziehungsangebote sieht sie sich auch in der Verantwortung, die durch das problematische Verhalten der Schüler auftretenden Konflikten in der Schule „zu regeln“ (F5/11) und zwischen den Interessen des Schülers und den institutionellen Anforderungen der Schule zu vermitteln:

„Ich gehe dann hin, versuche Ruhe zu bewahren, weil ich gemerkt habe, irgendwelche Maßnahmen, irgendwelche Sanktionen, Strafarbeiten wie auch immer, das greift nicht. Das kann ich völlig vergessen. Ich mach das Ganze damit nur schlimmer. [...] Normalerweise würde ich sagen ‚Ihr müsst das und das haben. So ist es‘ (in bestimmten Tonfall) und sehr konsequent auch vorgehen. Das kann ich da nicht. Da muss ich wirklich mich zurücknehmen. Das – das war ein Prozess, den man für sich erkennen musste, wo man einfach etwas lernen musste und ja, und dann das Ganze auch ein bisschen mit Humor nehmen. Äh das kommt sehr gut an, bei allen beiden. [...] und meistens schaffe ich es dann auch, die Schüler zurück zu holen. Und dann setzen sie sich hin und arbeiten“ (F5/11)

Dieses Ausbalancieren, das sie selbst als Gratwanderung beschreibt (vgl. F5/11), bezieht sich sowohl auf die konkrete Situation als auch auf weitreichendere Entscheidungen, bei denen sie vor der Herausforderung steht, die Bedürfnisse der Schüler und die Interessen der Mitschüler gegeneinander abzuwägen. Dabei begründet sie auch den Handlungsbedarf in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten aus beiden Perspektiven. Vor diesem Hintergrund bezeichnet auch die permanente Flankierung der Schülerin durch einen Schulhelfer gegenwärtig als notwendig, um ihr Verhalten kontrollieren zu können, perspektivisch aber als nicht ausreichend, weil „ja für sie persönlich insgesamt etwas bewirkt werden [soll]“ (F5/20). Die damit einhergehenden Widersprüche sind zum Teil nicht auflösbar bzw. im Interesse aller Beteiligten gleichermaßen befriedigend zu lösen, so dass sich Frau Franke immer wieder damit konfrontiert sieht, eigenen Ansprüchen an das eigene Handeln nicht gerecht zu werden bzw. gerecht werden zu können. Ein solches Konfliktfeld eröffnet sich beispielsweise im Hinblick auf ihre Verantwortung den anderen Schülern der Klasse gegenüber, denen sie sich aufgrund ihrer Aufga-

ben in der außerschulischen Kooperation „als halber Sozialarbeiter“ (F5/20) nicht individuell und intensiv genug zuwenden kann (vgl. F5/59).

Dabei sieht sie sich vor die Herausforderung gestellt, sich auch Grenzen der eigenen fachlichen Kompetenz einzugestehen und Verantwortung für Schüler an Dritte abzugeben. Diese Anforderung beschreibt sie in ihrer Arbeit als besonders schwierig und belastend, wie in der folgenden Erzählung deutlich wird:

„Da ist mir auch – da habe ich noch einmal so für mich reflektiert, dass es eigentlich immer dann ein Problem für mich wird, wenn ich das Gefühl habe, man weiß eigentlich gar nicht mehr genau, was man jetzt noch machen soll. Hätte man es besser machen können? Hätte man es anders machen können? Wie kann ich demjenigen jetzt noch helfen? Und gerade dann, wenn dann so Sachen sind, also es ist schon passiert, dass eine Schülerin mit Impulskontrollverlust immer wieder hier Sachen schmiss und so weiter und äh auf andere eingeschlagen hat, uns körperlich angegangen ist und das überhaupt nicht unter Kontrolle hatte. Also dass wir irgendwann auch den Krankenwagen rufen musste – mussten. Und dann ging es auch in die Psychiatrie. Ähm und als es dann soweit war, obwohl wir wussten, es ist der richtige Schritt dann auch. Das war auch alles mit der Mutter ja abgesprochen. (schnalzt mit der Zunge) [...] Aber wir wussten aber auch, das war jetzt der letzte Schritt für uns hier. Das ist etwas, was mich belastet. Da gehe ich nach Hause und denke ‚Ja, hätte man anders reagieren können, müssen?‘ Jetzt ist es einfach da und jetzt ist es so. Und ähm wir sind an unsere Grenzen gekommen“ (F5/59)

Frau Begemann

Frau Begemann berichtet im Interview sehr ausführlich über Marcel, einen Jungen, der wegen seines aggressiven Verhaltens gegenüber Mitschülern und Lehrern im zweiten Schulbesuchsjahr „von einem Tag auf den anderen“ (B1/33) von einer Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Sprache‘ an die jetzige Schule wechseln musste. Dabei handelt es sich, wie Frau Begemann einleitend beschreibt, um einen relativ leistungsstarken Jungen, der aus einem schwierigen familiären Umfeld heraus bereits früh in einem Heim und später in einer Pflegefamilie untergebracht wurde (vgl. B1/33). Marcel repräsentiert damit einen Personenkreis, den Frau Begemann als „Kinder im Grenzbereich oder aus sehr sozial schwachen Elternhäusern, wo also Behinderung auch gemacht wird“ (B1/9) charakterisiert und Anforderungen in der pädagogischen Arbeit stellt, die ihrer ursprünglichen Vorstellungen von einer Tätigkeit im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ nicht entsprechen. Ihre damaligen Erwartungen, die ihren beruflichen Wechsel von einer Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ mit begründet hatten, fasst sie dabei in dem Satz „Naja, das ist alles so ein bisschen tüddelig und langsam und viel eben noch nur um Essen und lebenspraktische Übungen“ (B1/9) zusammen.

Das ganze Interview hindurch zeigt sich eine sehr enge und persönliche Beziehung zwischen Frau Begemann und dem Schüler Marcel:

„Das ist ein sehr dominantes Kind, sehr – für mich ist das in erster Linie ein Kind für die Hosentasche. Das ist einer von den Jungs, da geht einem das Herz über. Neugierig, ideenreich, äh ein bisschen wuselig, aber eben wie kleine Jungs im Idealfall aussehen müssen und so ist Marcel. Der kann dich wirklich um den Finger legen mit seinem jungenhaften Charme“ (B1/33).

Sie berichtet anhand exemplarischer Episoden über eine große Empathiefähigkeit und besondere Hilfsbereitschaft Marcells gegenüber Mitschülern und Lehrkräften. Mit diesen sozialen Kompetenzen fügt er sich gut in die Gemeinschaft der Klasse ein, der für Frau Begemann ein hoher Stellenwert zukommt:

„Also es ist in der Klasse ein sehr guter sozialer Zusammenhalt. Dass man sich hilft und wir versuchen im Morgenkreis dann immer zu finden ‚Wie könnte ich denn dir jetzt helfen?‘ oder ‚Was könnte man denn machen, damit er jetzt munter wird oder damit er wieder fröhlich wird?‘ oder so“ (B1/33).

Diese Charakterisierung des Schülers bildet im Folgenden die Kontrastfolie für die Beschreibung der massiven Veränderungen, die aus Perspektive der Lehrkraft von einem Tag auf den anderen eingetreten sind. Diese deutliche Zäsur wird in ihrer Erzählung durch den Satz *„Er hat erstmals die Faust gezeigt zum Ende des Schuljahres“ (B1/33)* markiert, ein Verhalten, das in deutlichem Kontrast zu dem sozialen Miteinander in der Klasse steht und dadurch *„etwas Besonderes in der Klasse gewesen [ist]“ (B1/33)*.

Im Folgenden schildert Frau Begemann immer wieder Situationen, in denen Marcel gezielt gegen andere Mitschüler oder Lehrkräfte, zu denen er ihrer Einschätzung nach eigentlich eine sehr enge soziale Bindung hat, aggressive und den anderen gezielt verletzende Verhaltensweisen zeigt, ein Widerspruch, der für sie *„völlig unerklärlich“ (B1/39)* ist. *„Aber es – es kippt und aus diesem mitfühlen-den Jungen wird äh – ein kleines Monster, sage ich einmal, ne?“ (B1/39)*. An dieser drastischen Formulierung lässt sich die Entfremdung ablesen, die mit den zunehmenden Verhaltensauffälligkeiten des Schülers für Frau Begemann einhergeht. Der dabei erfahrene Kontrollverlust stellt sich aus ihrer Perspektive vornehmlich nicht als institutionell verorteter Autoritätsverlust dar, sondern betrifft in erster Linie die persönliche Beziehung zwischen ihr und dem Schüler.

Im weiteren Verlauf ihrer Erzählung berichtet Frau Begemann, dass sich die Situation in der Zeit ihrer längerfristigen krankheitsbedingten Abwesenheit immer mehr zuspitzte. Im Zuge einer Wechselwirkung zwischen zunehmend unkontrollierbaren aggressiven Verhaltensweisen von Marcel und sanktionierenden und isolierenden Maßnahmen der Vertretungslehrer (*„Sie haben den Jungen im Wesentlichen separiert. Immer runter in den Keller genommen, in die Werkstatt, einmal da, einmal da“ (B1/33)*) kam es nach Einschätzung von Frau Begemann zu einer Eskalation und Stigmatisierung des Schülers, der immer stärker in eine *„Buhmannstellung“ (B1/39)* gedrängt wurde. In ihrer Beschreibung distanziert sich Frau Begemann deutlich von einem rein kontrollierenden und sanktionierenden Handlungskonzept. Als ein solches bewertet sie auch das Vorgehen der Pflegemutter und des behandelnden Kinder- und Jugendpsychiaters, die *„rigoros und nur mit Druck [arbeiten]“ (B1/33)* und eine perspektivische Heimunterbringung als *„massives Druckmittel und Psychoterror“ (B1/39)* gegenüber Marcel einsetzen. Wesentliche Zielsetzung ist es für Frau Begemann, den Schüler aus seiner isolierten Position innerhalb der Klasse zu befreien. Die soziale Atmosphäre versucht sie dadurch zu verändern, dass sie Konflikte zwischen den Schülern aus einer ruhigen Position heraus klärt (vgl. B1/39) und positive

gemeinsame Erlebnisse in regelmäßigen Gesprächskreisen besonders herausstellt (vgl. B1/66). Über diesen systemischen Handlungsansatz hinaus, der an der Gruppe und nicht am Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten ansetzt, spielt ihre eigene Beziehung zum Schüler eine besondere Rolle. Durch tragfähige und verlässliche Beziehungsangebote möchte sie Marcel Sicherheit und dadurch auch emotionale Stabilität verleihen:

„[...] ich versuche ihm zu sagen ‚Ich habe mir die Schüler nicht ausgesucht. Ein Lehrer sucht sich nicht die Schüler aus. Ein Kind sucht sich aber auch nicht einen Lehrer aus. Und wenn ich mit dem nicht klar gehe, gehe ich zum nächsten oder so. Und dann ärgere ich den solange, bis er die Nase voll hat. Also so geht es nicht. Dafür müssen wir miteinander Regeln finden und Auskommen finden, miteinander reden und ähm.‘ Sage ich ‚Du gehst nicht in eine andere Klasse. Du bist bei mir.‘ Er will das ja auch, also – und ich versuche ihm damit ja auch Halt zu geben.“ (B1/39).

Dabei sieht auch sie sich, ähnlich wie Frau Carl und Frau Franke, vor die Aufgabe gestellt, die Interessen des Schülers gegenüber Eltern, außerschulischen Institutionen, beispielsweise dem behandelnden Kinder- und Jugendpsychiater (vgl. B1/39), und auch gegenüber Schulleitung und Kollegen (vgl. B1/48) zu vertreten und dem Unterstützungs- und Hilfebedarf des Schülers gegenüber einem rein kontrollierenden Umgang mit den Verhaltensauffälligkeiten Geltung zu verschaffen. Dieser Anspruch zeigt sich beispielsweise in ihrem Unbehagen, im Rahmen der Gewaltanzeigen gegenüber der Schulverwaltung einer Täter-Opfer-Dichotomie zu folgen:

„das ist mir unheimlich schwer gefallen – da mit Täter – Opfer, weil er ist ja für mich kein Täter. Er ist für mich eigentlich ein Opfer. Und wenn Sie da vier Bögen ausfüllen müssen, das tut in der Seele weh. Also das ist – ging mir völlig gegen den Strich“ (B1/50)

Durch dieses Selbstverständnis als ‚Anwältin‘ des Schülers gerät sie in ein Spannungsfeld, verschiedenen und zum Teil gegenläufigen Ansprüchen gerecht werden zu müssen: den Bedürfnissen Marcells nach sozialer Stabilität und Aufmerksamkeit einerseits, den individuellen Zuwendungsbedürfnissen der anderen Schüler sowie den Belastungsgrenzen der eigenen Person sowie der Teamkollegen andererseits (vgl. B1/48, B1/72).

Die enge Beziehung und starke Fürsorgeverpflichtung gegenüber Marcel, die auch in der sprachlichen Form ihrer Erzählungen und Beschreibungen zum Ausdruck kommen, bringt Frau Begemann am Ende des Interviews explizit zum Ausdruck, wenn sie resümierend feststellt: *„und äh die schwierigen Kinder, die wachsen einem ja sowieso wahrscheinlich besonders ans Herz und äh ich fühle mich mit dem Marcel (3.0) durchaus sehr verbunden. Er beschäftigt mich sehr intensiv“ (B1/56).* Vor dem Hintergrund dieser persönlichen Beziehung und engen Bindung an Marcel beschreibt es Frau Begemann als besondere Anforderung, wieder *„diesen Abstand [zu] bekomme[n], diese Draufsicht“ (B1/82),* weil, wie sie sagt, *„ich ja emotional auch drin involviert bin, ne? Der Junge ist mir einfach ans Herz gewachsen. Das – das – würde ich schwindeln, wenn ich es nicht so sagen würde“ (B1/82).* Dieses Konglomerat aus einem persönlichen Verantwortungsgefühl gegenüber dem Schüler und dem starken emotionalen Involviertseins in die Geschehnisse ist mit einer Beziehungsdynamik verbunden, durch die sich die Handlungsspielräume für Frau Begemann zunehmend verengen. Dieses Gefühl von

Hilflosigkeit und Ohnmacht zeigt sich deutlich in Passagen, in denen sie von gemeinsamen Situationen mit Marcel erzählt:

„War er am Anfang auffällig im Spiel, aber sonst noch machbar, ist es im Moment äh so massiv. Er gestattet keinen Satz, den er nicht korrigiert, von wegen ‚Ich weiß das‘ oder ‚Das macht man so‘ und – also er berichtet jeden. Er schlägt auch jeden, egal ob das Herr Michael¹¹⁹ ist, die Schulsekretärin oder so etwas. Er hat also alle Hemmschwellen schon überschritten. Und (atmet hörbar aus) er sucht ganz, ganz dollen Kontakt zu mir. Blickkontakt den ganzen Tag und sobald ich nicht im Raum bin, bricht es im Moment aus. Er verschafft sich die Zuwendung von mir, indem er Sachen macht, die – ja, und ich bin sehr bemüht, ihm (3.0) zu veranschaulichen, dass er einer von acht Kindern ist. Das kannst du jeden Tag von Neuem probieren. Er hat die stärkeren Argumente (lacht kurz unterdrückt), muss ich einmal so sagen“ (B1/39)

Die Interaktionsdynamik, die Frau Begemann anhand verschiedener Situationen im Laufe des Interviews beschreibt, geht mit einer zunehmenden Verengung der eigenen Perspektive auf die Situation einher. Die Lehrerin beschreibt, wie sie aus einer reaktiven Position heraus versucht, dem Schüler die eigene Aufmerksamkeit und Zuwendung zu verweigern, wenn er aggressive Verhaltensweisen zeigt. Damit setzt sie sich zunehmend in eine funktionale Beziehung zu Marcel, in der es um die Frage des ‚Gewinnens‘ und ‚Verlierens‘ geht. Eine solche Fokussierung dokumentiert sich beispielhaft in der Schilderung einer Pausensituation, in der Marcel einem anderen Schüler gewaltsam ein Fahrrad entwendet und nicht mehr zurückgibt. Als Frau Begemann sich daraufhin mit den anderen Schülern der Klasse entfernt und eine andere Aktivität beginnt, wirft Marcel das Fahrrad in Richtung einer Gruppe jüngerer Mitschüler. Frau Begemann kommentiert diese Situation resümierend: *„Ich musste eingreifen. Er hat es erreicht. Er hat mich wieder von der Klasse weggekriegt und hatte wieder die Aufmerksamkeit. [...] in vielen Fällen gewinnt Marcel. Er kriegt das durch, was er will. Und da kann ich noch so konsequent sein“ (B1/68).*

In solchen Situationsbeschreibungen kommt zum Ausdruck, dass Frau Begemann darum bemüht ist, die Entstehungsdynamik der Verhaltensauffälligkeiten aus dem Situationszusammenhang heraus zu verstehen. Dabei beschreibt sie den Situationsverlauf, der immer weiter eskaliert und in tätlich aggressivem Verhalten Marcells gegenüber anderen Schülern mündet, aus verschiedenen Perspektiven und versucht dadurch, die hinter dem Verhalten stehenden Bedeutungssetzungen und Motive zu entschlüsseln. Auch die Interaktion ihrer eigenen Person mit Marcel nimmt sie dabei mit in den Blick. Es gelingt ihr letztendlich aber nicht, die festgefahrene Interaktionsdynamik aus diesem Situationsbezug heraus zu durchbrechen.

Frau Conrad

Frau Conrad schildert den ‚Fall‘ vor dem Hintergrund ihres eigenen Erfahrungshintergrunds als Lehrerin im Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’. In der Anfangszeit ihrer Tätigkeit lag ihr Arbeitsschwerpunkt in einer vergleichsweise homogen zusammengesetzten Klasse mit Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Sie beschreibt, dass sie in der Folgezeit vertretungsweise in einer „nor-

¹¹⁹ Schulleiter (Name anonymisiert)

malen Gb-Klasse arbeiten musste“ (C7/8) und „total schockiert [war], wie – äh ja, dass es so große Disziplinprobleme gab und eben, ja, wie groß – also die Scherst mehrfachbehinderten hatten auch Verhaltensauffälligkeiten, aber ähm eben – ja, war das halt anders gelagert“ (C7/8). Auf Nachfrage hin versucht sie dieses ‚Anders-gelagert-Sein‘ der Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung gegenüber anderen Schülern genauer zu definieren:

„Ja, die haben halt so (2.0) hmm (überlegend) wer fällt mir denn da noch ein (2.0) ähm (3.0) ja, ein Schüler zum Beispiel, der so ein – auch so ein ganz festes Ritual brauchte. Also das waren fast nur – [...] Und ähm da war halt ein Schüler, der ähm gelernt hat, alleine zu essen, und dann aber ein – ein ganz festes Ritual brauchte für den Ablauf, sonst äh, ja sonst hat er irgendwie den Teller weggeschlagen oder so. Und die anderen Schüler brauchten ohnehin viel mehr – also da waren halt so Sachen, dass die – dass man das – ja, dass man einem Mädchen dann, wenn sie sich – wenn sie unruhig war, immer ein bestimmtes Lied vorsingen musste oder so, aber es war halt, ja, dadurch, dass sie sich auch nicht – oder die meisten sich nicht bewegen konnten, kam man halt auch nicht so in Zugzwang so, ne, also“ (C7/15)

In dieser Schilderung sind zwei wesentliche Aspekte enthalten, die für Frau Conrad den Unterschied in der Qualität der Verhaltensauffälligkeiten zwischen den umschriebenen Schülergruppen markieren: Zum einen werden das Ausmaß des erfahrenen Kontrollverlusts und der Handlungsdruck aufgrund der eingeschränkten Mobilität von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung als geringer eingeschätzt. Die Lehrkraft gerät dadurch, wie Frau Conrad es formuliert, nicht so unter „Zugzwang“ (C7/15). Der Handlungsbedarf wird dabei nicht durch den Schüler, sondern durch die jeweilige Lehrkraft definiert. Situationen mit mobilen, leistungstärkeren Schülern gestalten sich für sie in diesem Punkt wesentlich schwieriger und möglicherweise auch belastender im Hinblick auf Gruppensituationen. Zum anderen wird auffälliges Verhalten von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung aus einer anderen Perspektive heraus betrachtet. In den Formulierungen der angeführten Einzelbeispiele zeigt sich, dass Frau Conrad die auffälligen Verhaltensweisen der Schüler als individuelles Bedürfnis formuliert („auch so ein ganz festes Ritual brauchte“; „die anderen Schüler brauchten ohnehin viel mehr“, C7/15). Diese Einordnung, die es für die Lehrkraft offensichtlich leichter und bezogen auf ihre professionelle Arbeit selbstverständlicher macht, mit den Anforderungen in Zusammenhang mit den Verhaltensauffälligkeiten umzugehen, kommt auch noch einmal in einer Abgrenzung gegenüber dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ zum Ausdruck. Sie beschreibt hier, dass sie Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern dort „noch persönlicher nehmen“ (C7/99) würde und sie bei Schülern im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ „mehr Empathie so empfinden“ (C7/99) kann, weil sie „weiß, dass derjenige jetzt gar nichts dafür kann [...], dass es organisch bedingt oder [...] durch die Sozialisation bedingt [...] zu so einer Verhaltensauffälligkeit gekommen ist, ne, die derjenige nicht macht, um mich jetzt speziell zu ärgern, zu provozieren oder so“ (C7/99).

Vor diesem Hintergrund lässt sich dann auch das Fallbeispiel aus ihrer aktuellen Arbeit einordnen. Sie berichtet über eine Schülerin der Oberstufenklasse, die sie gemeinsam mit einer Kollegin leitet. Jennifer zählt bezogen auf ihre sprachlichen und schulleistungsbezogenen Fähigkeiten „zu den Fitteren“

(C7/26), steht sich aber nach Einschätzung von Frau Conrad durch ihre Unruhe und mangelnde Konzentrationsfähigkeit *„so ein bisschen selbst im Weg“* (C7/26).

Die Schwierigkeiten, die sich für Frau Conrad mit dem Fall verbinden, kommen beispielhaft in der folgenden Situationsbeschreibung zum Ausdruck:

„so eine gravierende Verhaltensauffälligkeit ist es eigentlich – es ist eigentlich eher so ein Verhalten, was mich total stört [...] ja, sie lässt halt immer so das gleiche Ritual so ablaufen. Ich komme halt in die Klasse, und dann sagt sie immer: ‚Frau Conrad, du bist die schönste, du bist die beste, du bist die tollste Lehrerin der Welt‘ und äh ist aber auch ganz distanzlos zu mir, und fasst mich dauernd an, und fasst in meine Hosentaschen und das ist halt so im Moment, dass ich gar nicht weiß, also ne, so außer mit – mit aktueller Ablehnung und so ist im Moment, weiß ich nicht, was ich mit ihr für Absprachen treffen soll, damit sie dieses Verhalten lässt“ (C7/8)

Die Unsicherheit bei der Bewertung des auffälligen Verhaltens, die sich auch noch einmal darin zeigt, dass Frau Conrad nicht sicher ist, ob es sich um *„echte“* (C7/8) oder *„ein Stück weit gespielt[e]“* (C7/8) Verhaltensauffälligkeiten handelt, weisen darauf hin, dass die Anforderungen für die Lehrkraft weniger in der Qualität und den direkten Auswirkungen der Verhaltensweisen Jennifers liegen, sondern in erster Linie im erfahrenen Kontrollverlust und der eigenen Hilflosigkeit im Umgang mit dem Verhalten der Schülerin. In diesem Zusammenhang zeigen sich auch Verbindungslinien zu ihrem Verständnis einer guten Elternkooperation. Hier hebt sie insbesondere ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Eltern hervor, auf dessen Basis *beide* Seiten eigene Probleme im Umgang mit Schülern eingestehen können (vgl. C7/66) *„und dann zum Beispiel auch wirklich so ehrlich sein könnte und sagen, ne ‚Ja, das haben wir jetzt einmal probiert, wir haben und jetzt einmal überlegt, dass wir dann immer das und das machen, wenn das, ne, und das – Ne, und dann halten wir dann aber immer irgendwie gar nicht durch‘“* (C7/68).

Sie vergleicht sich und ihre eigenen Probleme im Umgang mit Schülern wie Jennifer auch mit anderen Kollegen der Schule, wie beispielsweise einer Kollegin, die *„mit so einer Rabaukengruppe irgendwie ins Schwimmbad gehen [kann] und die [Schüler] tanzen ihr nicht auf der Nase herum“* (C7/89), eine Kompetenz, für die sie die Kollegin bewundert. Die eigenen Schwierigkeiten bezieht sie dabei auf die eigene Person und ordnet sie als mangelnde professionelle Kompetenz ein. Sie bleibt in diesem Punkt aber letztendlich ambivalent: Einerseits wünscht sie sich, dass die Schüler auch auf sie reagieren, wie bei der anderen Kollegin (vgl. C8/89) und sie in ihrer Rolle als Lehrkraft respektieren, andererseits distanziert sie sich von den damit verbundenen Anforderungen, beispielsweise Konflikte mit Schülern auszutragen und gemeinsame Spielräume auszuhandeln, weil sie im Widerspruch zu ihrem eigenen professionellen Selbstverständnis stehen. Diese Diskrepanz zwischen professionellen Anforderungen und professionellem Selbstverständnis dokumentiert sich exemplarisch in einer Erzählung über ein Unterrichtspraktikum in der Studienzeit, in der Frau Conrad vom zuständigen Mentor die Rückmeldung bekam, sie müsse *„noch strenger werden“* (C7/95) – eine Zielrichtung im Professionalisierungsprozess, von der sie sich explizit abgrenzt:

„ich möchte das eigentlich nicht. Ich möchte [...] eigentlich so ein, ja, so konfliktfrei oder harmonisch [...], ja, ich finde es auch anstrengend. Ich finde so [...] man könnte so eine schöne Zeit (lachend) miteinander haben, ne, [...] wenn man nicht immer wieder (gedehnt gesprochen) auch in der Klasse und dieser Streit untereinander und dieses, ja so dieses ganze Konfliktmanagement, ne. Wenn man – also das war mir auch nicht klar. Ich habe – ich hatte da etwas naive Vorstellungen von Geistigbehindertenpädagogik und dachte, es geht darum, hauptsächlich Lernstoff sozusagen so aufzubereiten, ne, dass man also jedes Niveau irgendwie abdeckt, und, ne, und dass man irgendwie jeden, ja, versucht, so weit es geht eben zu fördern in den verschiedenen Bereichen. Aber dass es halt so untereinander und mit den Lehrern – dass es da so viele Konflikte und Spannungen gibt oder so, das war mir einfach nicht klar. Da hatte ich irgendwie doch so Vorurteile, früher (lachend) so von den lieben, netten Geistigbehinderten“ (C7/95)

Das professionelle Selbstverständnis, das in dieser Äußerung zum Ausdruck kommt, bezieht sich auf ein Konzept eines ‚konfliktfreien und harmonischen Miteinanders‘ zwischen Lehrer und Schülern, das in erster Linie Anforderungen an eine individualisierte Förderung der Kinder und Jugendlichen stellt und weniger mit professionellen Anforderungen im Rahmen von Erziehungsaufgaben verbunden ist. Diese Erwartungen an das eigene pädagogische Tätigkeitsprofil im Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ wurden letztendlich enttäuscht und haben sich für Frau Conrad als Vorurteil im Hinblick auf die *„lieben, netten Geistigbehinderten“* (C7/95) herausgestellt.

In diesem Zusammenhang ist auch bezeichnend, dass die Lehrerin auf die Frage nach dem institutionellen Auftrag der Schule mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ hin neben einer individualisierten Förderung lebenspraktischer Fähigkeiten (*„Selbstversorgung, Selbständigkeit, Kommunikation“*, C7/119) besonders die Stärkung des Selbstbewusstseins der Schüler und ihrer Fähigkeit, *„dass man auch nein sagt, dass man sich irgendwie abgrenzen kann“* (C7/119) hervorhebt. Frau Conrad typisiert hier Schüler im Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ implizit als sozial (übermäßig) angepasste Kinder und Jugendliche, die in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden müssen und einen Förderbedarf im lebenspraktischen Bereich zeigen. Die durch Frau Conrad im Fallbeispiel angeführte Schülerin Jennifer lässt sich diesen Attributen eines aus Perspektive der Lehrkraft idealtypischen Personenkreises gerade nicht zuordnen.

In ihre Fallbeschreibung betont Frau Conrad an verschiedenen Stellen besonders die Zuneigung Jennifers ihr gegenüber (vgl. C8/8; C7/54), auch vor dem Hintergrund, *„dass sie [die Schülerin] eigentlich so emotional keine enge Bindung äh ja zu ihrer Mutter richtig hat“* (C7/19). Diese Zuneigung und Bindung zeigt sie dabei *„aber nicht dadurch [...], dass sie sich so verhält, dass diese Person sie auch nett findet“* (C7/19), sondern durch provozierendes Verhalten, beispielsweise indem Jennifer die Lehrerin absichtlich mit falschem Namen anspricht. Frau Conrad beantwortet ein solches Verhalten wiederum aus einer funktionalen Deutung aus dem Situationskontext heraus, indem sie noch einmal kurz den Raum verlässt, um die Situation noch einmal neu zu beginnen (vgl. C7/19) oder der Schülerin Sanktionen androht:

„ja, oder ich drohe ihr dann auch irgendwelche Konsequenzen an, so, ne? ‚Wenn du jetzt nicht mich sofort in Ruhe lässt, dann ähm‘, ja, was sage ich dann eigentlich? Weiß ich auch nicht. Irgendwas oder dass ich irgend- pff na, ihr irgendwas verbiete, was sie gerne macht oder so, ne? Musik hören oder so etwas“ (C7/36).

Dabei hinterfragt Frau Conrad auch ihr eigenes kritisch, in dem sie sich als nicht konsequent genug gegenüber Jennifer beschreibt (vgl. C7/21), diesen Ansatzpunkt für eigene Handlungsmöglichkeiten zugleich wieder verwirft: *„Oder habe das am Anfang versäumt und jetzt ist es irgendwie zu spät“* (C7/21). In diesem Sinne begegnet Frau Conrad den Problemen mit der Schülerin auch dadurch, dass sie ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten in Abrede stellt (*„Oder vielleicht auch akzeptieren, dass es ähm eben dann einfach so ist, C7/19“*) bzw. an anderer Stelle die Bedeutung des auffälligen Verhaltens Jennifers und den damit verbundenen Handlungsbedarf relativiert (*„Aber es ist im Vergleich zu – zu anderen Schülern, die ich schon so hatte, eigentlich, ja, ganz gut auszuhalten“*, C7/21).

Frau Borchert

Bei Fabian, dem Schüler, über den Frau Borchert berichtet, handelt es sich um ein Kind mit Lennox-Gastaut-Syndrom, das mit einer stark ausgeprägten Epilepsie-Symptomatik verbunden ist, so dass Fabian seit längerer Zeit medikamentös behandelt wird. Wie die Sonderpädagogin berichtet, hat er bis zum Zeitpunkt des Interviews *„dreißig bis vierzig verschiedene Medikamentencocktails bekommen“* (B2/10). Um die Medikamente perspektivisch reduzieren zu können, wurde ihm vor einigen Monaten ein Vagus-Nerv-Stimulator eingesetzt, mit dessen Hilfe die epileptischen Anfallsspiralen unterbrochen werden sollen.

Die Diagnose „Lennox-Gastaut-Syndrom“ steht am Ende einer Reihe unterschiedlicher Diagnosen, die vorher im Raum standen:

„Ähm die Diagnose ist aber jetzt vor einem Jahr ungefähr gestellt worden erst und vorher ging es eben eigentlich immer um die Verhaltensauffälligkeiten. Und da gab es eben alle möglichen – ähm es gab immer Ansatz, also ich glaube die Diagnose existiert nicht wirklich, aber es gab auch einmal – irgendwo stand einmal in der (Epikrise) irgendetwas von autistischen Zügen. Da ging es in diese Richtung. Dann ging es in ADHS. Also er kriegt auch Ritalin, was wir eigentlich wirklich gar nicht mehr verstehen momentan [...] Und bis sie dann eben vor einem Jahr dann dieses Lennox-Gastaut ähm diagnostiziert haben und dadurch – jetzt ist das natürlich das so ein bisschen vermischt mit der Problematik der Verhaltensauffälligkeit, ne, weil wir eigentlich auch natürlich überhaupt gar nicht äh wissen können, woher welche Verhaltensweise jetzt in dem Moment kommt, ja?“ (B2/6)

Durch diese Besonderheit der Diagnose „Lennox-Gastaut-Syndrom“ äußert Frau Borchert im Laufe des Interviews immer wieder skeptisch, ob der Fall aus ihrer Klasse überhaupt unter die Überschrift „Verhaltensauffälligkeiten“ eingeordnet werden kann. Gleich zu Beginn weist sie darauf hin, dass sie eigentlich nur auf Vorschlag des Schulleiters an dem Interview teilnimmt und hinterfragt, *„ob der Fall vielleicht einfach zu speziell ist, ja also jetzt für das Thema“* (B2/6). Dabei grenzt sie den Fall beispielsweise von einem anderen Schüler aus ihrer Klasse ab, der *„im eigentlichen Sinne verhaltensauffällig war, also mit ADHS“* (B2/28). Die Unterscheidung zwischen Verhaltensauffälligkeiten *„im eigentlichen Sinne“* und auffälligem Verhalten im Rahmen des beschriebenen Falls erfolgt dabei entlang des Kriteriums der eingeschätzten Intentionalität der Verhaltensauffälligkeit und dessen Beeinflussbarkeit im Rahmen von Förderung. Bei dem vorliegenden Fall führen die Syndrom-Diagnose sowie die damit verbundene medizinische Problematik dazu, dass eine Anerkennung der Sinnhaf-

tigkeit des Verhaltens und eine Entschlüsselung der individuellen Motive des Schülers erschwert wird („weil wir auch natürlich überhaupt gar nicht wissen können, woher welche Verhaltensweise jetzt in dem Moment kommt“, B2/6) bzw. gegenüber einer medizinischen Einordnung in den Hintergrund treten:

„nun stellen die natürlich auch jede Woche dieses Kind wieder neu ein, also erhöhen die Ampere-Zahl des Gerätes, fahren Medikamente herunter und gucken was passiert. Und damit haben wir eigentlich permanent irgendein anderes Kind (B2/12)“

Diese Überlagerung durch die Syndrom-Diagnose bzw. damit verbundene medizinische Aspekte dokumentiert sich auch in ambivalenten Einschätzungen des Verhaltens im Rahmen von Situationsbeschreibungen, in denen Frau Borchert Verhaltensweisen des Schülers einerseits als Nebenwirkung der medizinischen Maßnahme, andererseits als sozial adressiert und intentional beschreibt:

„also mit dem – mit dem Einsatz dieses Vagus-Nerv-Stimulators wurde er wacher, also konnte mehr aufnehmen, hatten wir so das Gefühl und – aber eben auch sehr viel unruhiger. Und ab da hatten wir es auch – da wurde er aggressiv, also ging wirklich zu Kindern, die friedlich am Tisch saßen und malten. [...] Kind sitzt also da und malt, und er geht von hinten heran und sagt: ‚Ich hau dich jetzt‘“ (B2/20)“

Auf Nachfrage der Interviewerin „Der kündigt das sogar an?“ (B2/21) bestätigt Frau Borchert:

„Er hat es angekündigt, ja, ja. Wollte dann eine Reaktion. [...] Also die Probleme hatten wir dann verschärft nach diesem Einsatz des Vagus-Nerv-Stimulators. Hat sich jetzt auch schon wieder ein bisschen gegeben, also diese aggressive Tendenzen sind jetzt nicht mehr“ (B2/22)“

Während die Diagnose einerseits die Einordnung des auffälligen Verhaltens für Frau Borchert erschwert, erleichtert sie andererseits den Umgang mit den Belastungen, die sich in Zusammenhang mit den auffälligen Verhaltensweisen auf der Beziehungsebene ergeben. Durch die Einordnung der Verhaltensauffälligkeiten als medizinisch begründet und damit zugleich als nicht sozial adressiert und gegen die eigene Person gerichtet, können sie aus der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler ausgeklammert werden. Frau Borchert zieht die enge und positiv erfahrene persönliche Beziehung zu Fabian dabei auch als Beleg dafür heran, dass die von Kollegen problematisierten Verhaltensauffälligkeiten des Schülers in Form von Beleidigungen und Tätlichkeiten auf ein ungesteuertes Verhalten zurückzuführen sein müssen:

„wenn Kollegen auch so geurteilt haben im Haus, ja? ‚Der kam jetzt angerannt und hat da irgendwie geschubst oder hat da den beleidigt oder so und jetzt müsst ihr aber einmal...‘ Und da haben wir es lang und breit erklärt, [...] ich glaube, wenn man da mal ein bisschen genauer hingucken würde oder sich informieren würde, würde man das auch sehen. Weil er – er kann ja – er ist – er ist – kann im gleichen, weiß ich, einen Tag später ist er eben völlig – also er ist sowieso ganz lieb und liebenswürdig, ne? Der ist ganz – der ist ganz zauberhaft eigentlich zu uns, ne? Wenn er so, denke einmal, wenn es ihm gut geht, ne? Dass er einfach da auch bestimmte Sachen nicht steuern kann“ (B2/54)“

Sowohl der persönliche Bezug zu Fabian, der in der Schilderung der Lehrerin zum Ausdruck kommt, als auch ihr Eintreten für seine Interessen gegenüber Kollegen der Schule, lassen sich vor dem Hintergrund ihres professionellen Selbstverständnisses einordnen: Frau Borchert grenzt den institutionellen

Auftrag der Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ vom Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ dadurch ab, dass dort *„diese Leistungsgeschichte doch eine größere Rolle spielt“* (B2/96) und beschreibt als wesentliches Ziel ihrer eigenen pädagogischen Arbeit, dass die Schüler *„wirklich auch fröhlich sind [...] und entsprechend Selbstwertgefühl entwickeln“* (B2/94). Im Hinblick auf leistungsstärkere Schüler wird sie dabei auch vor die Anforderung gestellt, zwischen der Chance auf eine intensivere Förderung (in anderen Schulformen) und den Vorzügen der Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ als Schutzraum entscheiden zu müssen. Diesen *„Spagat“* (B2/96) verdeutlicht sie exemplarisch am Entscheidungsprozess über den möglichen Um- bzw. Rückschulung einer leistungsstarken Schülerin in eine Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘. Frau Borchert begründet ihre Entscheidung gegen einen Schulwechsel mit der vorrangigen pädagogischen Zielstellung für diese Schülerin – auch angesichts ihrer schwierigen familiären Situation –, *„dass sie erst einmal so ein selbstbewusster, kleiner, glücklicher Mensch wird“* (B2/96). Diese pädagogische Aufgabenstellung betrachtet sie im geschützten Rahmen des Förderschwerpunkts ‘Geistige Entwicklung’ als leichter realisierbar. Der Aspekt der Förderung tritt dabei gegenüber einer psychosozialen Förderung der Schüler durch die soziale Gemeinschaft der Klasse und die persönliche Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern in den Hintergrund.

Die beschriebene Gewichtung kommt auch in den Fallschilderungen der Lehrkraft zu ihrem Schüler Fabian zum Ausdruck. Mit der ambivalenten Einschätzung seines auffälligen Verhaltens ist eine unklare Bewertung des Handlungsbedarfs sowie der Handlungsmöglichkeiten auf Seiten der Lehrkräfte verbunden, die sich hier im Spannungsfeld von ‚Akzeptieren‘ und ‚Fördern‘ bewegen. Dieses Spannungsfeld löst sich dabei in Zusammenhang mit dem medizinischen Erklärungsansatz auf, indem sowohl unterrichtsbezogene Anforderungen reduziert oder aufgehoben werden und der Schüler im Wesentlichen zur eigenen Sicherheit personell flankiert wird (vgl. B2/18; B2/26). Frau Borchert begründet dieses Vorgehen mit fehlenden Einflussmöglichkeiten (*„Wenn er nein sagt, ist es nein. Da können wir ohnehin nichts machen“*, B2/18).

Im Laufe der reflektierenden Auseinandersetzung mit dem Fall im Rahmen des Interviews ist eine veränderte Einordnung der Verhaltensauffälligkeiten durch die Lehrkraft zu verzeichnen. Eine solche Veränderung in der Einordnung des Falls dokumentiert sich besonders prägnant in der folgenden Interviewpassage:

„Also, wir haben schon jetzt ein bisschen, seitdem er auch so ein bisschen wacher ist und ein bisschen heller ist und wir merken, er – er fängt jetzt doch auch an, bewusst bestimmte Verhaltensweisen an den Tag zu legen, also bilden wir uns ein, erkennen zu können. Dass äh wir jetzt auch schon stärker wieder auf bestimmte – auf bestimmte Regeln bestehen. (schnalzt mit der Zunge) Wo wir vorher einfach nur auf Sicherheit geguckt haben und nur, ob das Kind sich wohl fühlt und ob wir irgendwie diesen Tag so überstehen, ne? Also, da sind wir jetzt – eben so bestimmte Sachen, wo wir bestimmte Abläufe eintrainieren mit ihm und einfach darauf bestehen, und er versteht es auch und macht es jetzt auch wieder“ (B2/58)

Mit der veränderten erklärenden Einordnung verlagert sich auch das von ihr beschriebene Handlungskonzept von einer beschützenden Flankierung des Schülers entsprechend seiner aktuellen Bedürfnisse

hin zu einer Förderung, die sie als „*auf bestimmte Regeln bestehen*“ (B2/58) und „*bestimmte Abläufe eintrainieren*“ (B2/58) charakterisiert und anhand verschiedener Unterrichtssituationen illustriert (vgl. B2/62). Dabei handelt es sich um Handlungsmaßnahmen, die sie zu Beginn des Interviews als „*klassische Vorgehensweise mit ähm Ausblenden oder Verstärken oder diese ganze Geschichten*“ (B2/14) als Strategien bei Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten ‚*im eigentlichen Sinne*‘ charakterisiert.

Zusammenfassende Charakterisierung und theoretische Einordnung des Falldedeutungsmusters

In den Einzelfällen, aus denen heraus das erste Orientierungsmuster idealtypisch entwickelt wird, können sowohl fallintern als auch fallübergreifend Homologien bezogen auf die besondere Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler identifiziert werden. Der Fall erscheint in den Beschreibungen der Lehrkräfte, orientiert an der Systematisierung von Fallzugängen durch Müller (2009, 704) als ‚Fall mit‘ dem Schüler, verbunden mit der besonderen Anforderung, die Balance zwischen einem Sich-Einlassen auf den Schüler und einer reflexiven Distanzierung aufrechtzuerhalten.

Eine solche Orientierung an der Beziehung ist dabei der Sonderpädagogen sowohl im Hinblick auf das Verständnis der Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ als Institution als auch die eigene professionelle Tätigkeit und Rolle im professionellen Selbstverständnis verankert. Die Schulform wird von ihren Rahmenbedingungen und ihrem Auftrag her als soziale Nische beschrieben, in der der Persönlichkeitsentwicklung und psychosozialen Förderung der Schüler eine besondere Bedeutung beigemessen wird. In dieser Hinsicht erfolgt zudem eine starke Abgrenzung gegenüber anderen Schulformen, wie insbesondere dem Gemeinsamen Unterricht und der Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘, denen eine stärkere Orientierung an Förderung und Leistung zugesprochen wird. Diese Leistungsorientierung führt aus Perspektive der Lehrkräfte bei Kindern und Jugendlichen, die aus familiären und/oder biographischen Gründen oder auch in Zusammenhang mit einer kognitiven Beeinträchtigung einen besonderen Unterstützungsbedarf haben, zu Selektions- und Segregationstendenzen. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Kontrastfolie machen sie für die schulischen Angebote im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ einen sozialen Rahmen geltend, in dem sich Schüler unabhängig von ihrem Leistungsvermögen und Hilfebedarf als sozial anerkannt erleben und durch die individuelle Zuwendung und persönlichen Beziehungsangebote des Sonderpädagogen Verlässlichkeit und sozialen Rückhalt erfahren können. Die Verantwortung, die die Lehrkraft dabei auch jenseits formaler Verpflichtungen auf einer persönlichen Ebene für die Schüler – nicht zuletzt auch für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten – übernimmt, kommt in ihrem Eintreten für deren Bedürfnisse und Interessen gegenüber Dritten zum Ausdruck. Hierzu zählen Kollegen, Vertreter der Schulleitung oder Eltern, mit denen die Lehrkräfte kooperieren. Adressat dieser Interessensvertretung ist aber auch – wie im Fall von Frau Carl – die Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ als Institution, der gegenüber adäquate Angebote für diesen Personenkreis konzeptionell geltend gemacht werden.

Die Orientierung an der persönlichen und individuellen Beziehung zum Schüler dokumentiert sich in einer besonderen Betonung einer adressatensensiblen biographischen Fallbearbeitung im Sinne Schüt-

zes (1996). Die Balance zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen in der Fallbetrachtung und -einordnung (vgl. Schütze 1992, 120) wird zwar nicht vollständig aufgelöst¹²⁰, aber von der Gewichtung her in Richtung des ‚Besonderen‘ verschoben. Der Individualität und Singularität des Falls werden gegenüber allgemeinen Kategorien und Konzepten, die von außen an den Fall herangetragen werden, eine größere Bedeutung beigemessen. Diese Spezifik jeden einzelnen ‚Falls‘ wird dabei gleichzeitig als große Herausforderung erfahren, weil sich die Lehrkräfte in ihrer Einordnung und ihrem Umgang mit dem Fall nur sehr begrenzt auf transferierbares pädagogisches Wissen stützen können – oder wie Frau Carl es formuliert: *„und mit jedem Schüler eröffnen sich ja auch andere Probleme, ne? Es ist ja oft – also wenig so, dass man das so wirklich übertragen kann“ (C6/83).*

Diese zumindest von der Tendenz her stärkere Fokussierung der Individualität des Einzelfalls kommt in den Interviews, in denen sich das beschriebene Falldeutungsmuster zeigt, in Beschreibungen des Falls als „Fall mit“ (2009, 704) zum Ausdruck. Diese Fallbeschreibungen sind von einer unmittelbaren Teilhabe am jeweiligen Geschehen und eigenen Erfahrungen mit dem Schüler geleitet und bewegen sich vor allem auf einer „narrativen Reflexionsebene“ (Lotz 2003, 276). Ausgangs- und Ankerpunkt der Falleinordnung ist der einzelne Schüler in seiner Singularität. Professionelle Konzepte, die zwischen Theorie und Praxis angesiedelt sind, wie beispielsweise ETEP, werden dabei durchaus berücksichtigt, aber teilweise nur fragmentarisch und/oder nach eigener professioneller Logik einbezogen, wie sich im Fall von Frau Carl besonders deutlich zeigt.

Die Betonung einer hermeneutischen, intuitiven und empathischen Fallorientierung führt von der Tendenz her zu einer Drift in Richtung einer diffusen Sozialbeziehung, in eine „Intimität partikularer Primärbeziehungen“ (2011, 37). Vor diesem Hintergrund zeichnet sich beispielsweise in den Beschreibungen der Elternkooperation in den Fällen von Frau Carl oder Frau Begemann auch ein gewisses Konkurrenzverhältnis gegenüber den Eltern ab. Es ist davon auszugehen, dass diese Tendenz angesichts der starken Fürsorgeverpflichtung der Lehrkraft bei Kindern und Jugendlichen, die in einem belasteten familiären Umfeld aufwachsen, eine noch stärkere Dynamik gewinnt.

Die Orientierung am individuellen Einzelfall wird im Fall von Frau Borchert vor dem Hintergrund der Syndromdiagnose des Schülers mit Verhaltensauffälligkeiten und damit verbundenen spezifischen medizinischen Maßnahmen durch eine allgemeine ‚Behinderungskategorie‘ überlagert, die einen verstehenden Zugang für sie erschwert bzw. unsicher werden lässt, weil der Fall grundsätzlich auch als „Fall von“ (Müller 2009, 44) Lennox-Gastaut betrachtet werden könnte. Frau Borchert beschreibt, dass sich die Diagnose des Lennox-Gastaut-Syndroms mit der Problematik der Verhaltensauffälligkeit *„vermischt“ (B2/6)*, so dass für sie schwer zu entschlüsseln ist, *„woher welche Verhaltensweise jetzt in dem Moment kommt“ (B2/6)*. Durch die Diagnose und die eingeleiteten medizinische Maßnahmen wird die Balance zwischen einer allgemeinen kategorisierenden Zuordnung des Falls und der Rekon-

¹²⁰ So wird auch in diesen Fallbeschreibungen und -einordnungen auf allgemeine Kategorien und Klassifizierungen zurückgegriffen, beispielsweise die Charakterisierung von Schülern als ‚Schwerstmehrfachbehinderte‘ (C7/8) oder ‚Grenzfallschüler‘ (C6/2).

struktion in seiner individuellen Logik und Sprache, die Helsper als „Subsumtionsantinomie“ (Helsper 2002, 78) bezeichnet, in Frage gestellt. Der von der Lehrkraft betonte individuelle Zugang zum Fall, beispielsweise in Form einer genauen und in jeder Situation wieder neuen, unvoreingenommenen Beobachtung (vgl. B2/54), den sie von einem Vorgehen „nach einem Rezept“ (B2/56) abgrenzt, wird durch die Syndrom-Diagnose zur Herausforderung. Die Widerspruchskonstellation zwischen den Polen Akzeptieren und Fördern (vgl. Dlugosch und Reiser 2009, 95) wird angesichts dieser Verunsicherung und bei Dominanz der Syndrom-Diagnose einseitig in Richtung des Akzeptierens aufgelöst, beispielsweise in Form einer ausschließlich absichernden Flankierung des Schülers mit Verhaltensauffälligkeiten. Die Syndrom-Diagnose und die damit verknüpften medizinischen Aspekten wirken dabei auf der Ebene des professionellen Handelns auch dann fort, wenn Verhaltensweisen des Schülers (nach einer medizinischen Maßnahme bereits wieder) als subjektiv motiviert und sozial adressiert eingeordnet werden, wie die Fallbeschreibung zeigt. Im Schulkontext kristallisieren sich gerade an diesem Spannungsfeld Konflikte in der Kooperation:

„Also (2.0) wir hatten eine ziemliche Diskussion, auch hier im Haus mit Kollegen, bis ich es dann wirklich mal in der Versammlung öh gemacht habe, dass ich darüber geredet habe, über das Syndrom, weil er dann eben auch anfing mit diesen Beschimpfungen, also irgendwelche Ausdrücke, Arsch, dumme Kuh, alter Sack, so, sagt er dann auch zu Kollegen. Also er ging vorbei und sagte einfach, ne? Und die kamen dann häufig zu uns, ‚Also jetzt müsst ihr aber mal und ihr müsst jetzt mal erziehen und kann ja jetzt doch mal‘, ne? Und da haben wir gesagt, also eigentlich können wir gar nicht. Wir gucken immer nur, dass ihm nichts passiert“ (B2/26)

Die Überlagerung des Falls durch eine Diagnose erweist sich einerseits als besondere Anforderung, da die Balance zwischen Akzeptieren und Fördern im Rahmen der Falleinordnung unsicher wird und mit Konflikten in der Kooperation verbunden ist. Andererseits kann diesem ‚Allgemeinen‘ auch eine entlastende Bedeutung zugesprochen werden. Durch die Einordnung von Verhaltensauffälligkeiten unter eine medizinische Kategorie werden problematische Verhaltensweisen, die angesichts der besonderen Bedeutung einer engen und persönlichen Beziehung zu einer besonderen Belastungsprobe für die Lehrkraft werden, aus der Beziehung ausgeklammert. Sie sind dann Ausdruck der Behinderung, des Syndroms, eben ein „Fall von“, und werden nicht auf die eigene Person bezogen. Eine solche entlastende Bedeutung zeigt sich in der Klassifizierung von Verhaltensauffälligkeiten durch Frau Conrad, die Verhaltensauffälligkeiten von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung als besonderes Bedürfnis im Kontext ihrer Beeinträchtigung versteht, *„die derjenige nicht macht, um mich jetzt speziell zu ärgern, zu provozieren oder so“ (C7/99)*, während sie hingegen Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern im oberen Leistungsbereich *„noch persönlicher nehmen“ (C7/99)* würde.

Durch ihre Einbindung in die Institution Schule sieht sich die Lehrkraft in Zusammenhang mit dieser Orientierung an persönlicher Beziehung und Fürsorge mit kontexttypischen Organisationsparadoxien konfrontiert, die Schütze in ähnlicher Form auch für das professionelle Handeln von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen beschreibt (vgl. Schütze 1996). Die Rahmenbedingungen der Schule mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ führen dabei zum Teil zu einer entlastenden Entspannung, zum Teil zu einer Verschärfung grundlegender Antinomien pädagogischen Handelns (vgl. Helsper

2004, 67 f.). Die im Zusammenhang mit einer professionellen Orientierung an der Beziehung stehenden Widerspruchskonstellationen sollen im Folgenden entlang der von Schütze (1996) und Helsper (2002; 2004) aufgeführten Paradoxien und Antinomien beschrieben werden¹²¹:

Helsper weist mit dem Begriff der Näheantinomie auf die grundlegende professionelle Anforderung hin, emotional-diffuse partikulare Anteile einerseits, distanzierte, spezifische und universalistische Anteile andererseits in der pädagogischen Beziehung schüler- und situationsbezogen ausbalancieren zu müssen (vgl. Helsper 2002, 84). Bezogen auf den Personenkreis von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten stellen sich in dieser Hinsicht verschärfte Anforderungen an die Lehrkraft, weil insbesondere externalisierende Formen von Verhaltensauffälligkeiten soziale Beziehungen erheblich belasten und mit Dynamiken verbunden sind, die zu starren Beziehungsstrukturen und einer Verengung von Handlungsspielräumen sowohl auf der Seite des Schülers als auch auf der Seite der Bezugspersonen führen können.

Wie man den Interviews entnehmen kann, kommt einer intentionalen Beziehungsgestaltung im Sinne einer flexiblen Nähe-Distanz-Regulierung gerade bei einer professionellen Orientierung an einem persönlichen, familiär konzipierten Verhältnis gegenüber dem Schüler eine große Bedeutung zu. Fragen von Nähe und Distanz werden hier besonders virulent, wie sich am Fallbeispiel von Frau Bege- mann zeigt, die in Zusammenhang mit einer sehr nahen, persönlich geprägten Beziehung zu Marcel und einer stark empfundenen Fürsorgeverpflichtung in festgefahrene Beziehungs- und Interaktionsstrukturen (vgl. Heijkoop 2009, 15) zu geraten droht. Dieses Festfahren zeigt sich dabei in ihren Situationsbeschreibungen in einer Verengung der Perspektive auf den Fall, in dem es nur noch um ein reaktives Gewähren oder Verweigern von Aufmerksamkeit und die Frage des ‚Gewinnens‘ und ‚Verlierens‘ geht. Um wieder „*diesen Abstand [zu] bekomme[n], diese Draufsicht*“ (B1/82) beschreibt sie den Rückgriff auf Fachliteratur als hilfreiches Mittel, um sich vom Fall zu distanzieren und das Nähe-Distanz-Verhältnis wieder in Balance zu bringen. Dem ‚Allgemeinen‘ in Form von Theorie und diagnostischen Hilfsmitteln kommt dabei nicht nur die Bedeutung zu, den eigenen Blick auf den Fall zu ‚verobjektivieren‘, sondern auch der *spezifischen* Dimension in der Beziehung zum Schüler (vgl. Oevermann 1996, 155) wieder ein stärkeres Gewicht zu verleihen:

„aber ich kann mir aus solchen, zum Beispiel solchen Listen, Erfassungsbögen oder so etwas, kann ich mir noch einmal Anregungen nehmen, äh worauf achte ich denn? [...] Also dass ich mich so ein bisschen diszipliniere, mit Abstand das zu sehen und nicht nur, weil ich ja emotional auch drin involviert bin, ne?“ (B1/82)

In Zusammenhang mit einer verschärften Nähe-Distanz-Antinomie entstehen darüber hinaus Widerspruchskonstellationen im Verhältnis von Schüler und Gruppe. Eine Differenzierungsantinomie pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2004, 82), die als Widerspruchskonstellation zwischen einer generalisierten Gleichbehandlung und einer Berücksichtigung der Individualität jedes einzelnen Schülers beschrieben wird, zeigt sich im Kontext dieses Orientierungsmusters in veränderter Form, nämlich in

¹²¹ Vgl. Kap. 2.1.2

dem Anspruch, der Individualität aller Schüler in Form individueller Zuwendung zeitgleich gerecht werden zu wollen. Im Kontext von Verhaltensauffälligkeiten erfährt diese Anforderung an das eigene professionelle Handeln eine zusätzliche Verschärfung, weil der Schüler mit Verhaltensauffälligkeit aus Perspektive der Lehrkraft notgedrungen zusätzliche Aufmerksamkeit beansprucht, andere Schüler im Gegenzug unberücksichtigt bleiben (müssen).

Das mit der Sachantimonie pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2002, 84) verbundene Spannungsfeld zwischen unterrichtlichem Sachbezug und einer eher dyadisch konzipierten Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung bei Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Dlugosch 2009, 107) erweist sich im Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' bereits von den formalen Rahmenbedingungen her als weniger brisant, da die Lehrkräfte nicht bzw. weniger stark mit der Außenerwartung konfrontiert sind, die Schüler auf einen allgemeinen Bildungsabschluss vorzubereiten. Da gerade in dem beschriebenen Orientierungsmuster eine starke professionelle Ausrichtung auf eine psychosoziale Förderung der Schüler zu verzeichnen ist, erweist sich das Verhältnis gegenüber sachlich-inhaltlichen Aspekten von Unterricht als weniger spannungsreich.

Vergleichbares gilt für das Spannungsfeld zwischen formalen, institutionalisierten Regeln auf der einen Seite und der Notwendigkeit eines flexiblen, situations- und schülergerechten Lehrerhandelns auf der anderen Seite (vgl. Helsper 2002, 84 f.). Durch die organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts in der Schule mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' entstehen im Vergleich zur Regelschule weniger Reibungspunkte mit formalisierten schulischen Ablaufmustern, wenngleich sich auch hier Konfliktfelder in den Interviews abzeichnen. Reglementierungs- und Sanktionsmaßnahmen, wie beispielsweise Unterrichtsausschluss, Ausschluss von schulischen Aktivitäten etc. werden auch im Rahmen der Schule mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' von Kollegen oder der Schulleitung ins Feld geführt. Die Lehrkraft nimmt angesichts solcher Forderungen eine vermittelnde Position zwischen individuellen Bedürfnissen und Interessen des betreffenden Schülers und institutionellem Reglement ein.

5.2.1.2 Orientierung an der Förderung: Der Fall als Adressat von Fördermaßnahmen

„Und dann ähm (räuspert sich) kam irgendwann einmal so ein äh – ein Spruch ähm ‚Mich liebt ja keiner‘. Und äh – und dann war das Konzept klar, ne? Also dass man dann wirklich ganz viel ähm Verhaltensaufbau machte über Bestärkung und äh – äh Signalisieren ‚Ich mag dich‘ und ähm so“ (D4/6)

Dokumentarische Interpretation

Frau Dietrich

Bevor Frau Dietrich auf einzelne Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten in ihren Fallbeschreibungen Bezug nimmt, klassifiziert sie unterschiedliche Gruppen von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten im Rahmen der Schule mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung': Als erste Gruppe benennt sie *„Schüler, die an anderen Schulen einfach nicht zu halten sind, wo man dann*

sagt, das ist der Lernstress, der sie da so weit bringt, dass sie nicht – nicht mehr äh kontrolliert handeln können. Ähm und deswegen ähm muss man den Lernstress auf Null reduzieren. Und auf die Weise sind hier an der Schule eben auch intelligente Schüler, die aber sich nicht integrieren lassen, aber auch hier nicht. Also die sind alle auch wieder abgewandert“ (D4/4). Zu einer weiteren Gruppe von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten zählt sie „Schüler, die eben äh ja (atmet dabei hörbar aus) eine minimale geistige Behinderung haben“ (D4/4) und gleichzeitig mit schwierigen biographischen und familiären Umständen konfrontiert sind. Für diesen Personenkreis führt Frau Dietrich exemplarisch Dennis an, einen Schüler ihrer Klasse, der durch den Tod seiner Mutter, die Alkoholprobleme seines Vaters und seinen Wechsel in ein Wohnheim biographisch besonders belastet ist. Schüler wie Dennis zeichnen sich aus Perspektive Frau Dietrichs dadurch aus, dass „da [...] noch so ein bisschen über die Vernunft ähm heranzukommen“ (D4/4) ist. Diese Möglichkeit, die Schüler ‚über die Vernunft zu erreichen‘ konkretisiert sie anhand einer Situation, in der Dennis durch einen anderen Schüler soweit provoziert wurde, dass er schließlich mit dem Fuß eine Tür eingetreten hat. Frau Dietrich erzählt, dass sie Dennis in solchen und ähnlichen Situationen „sagt ähm tja ‚Wer so etwas sagt, der ist eigentlich äh – den kann man nicht ernst nehmen. Der ist dumm, einfach nur dumm‘ [...] Und dann kann man noch sagen, also ihn bestärken in seinen Kompetenzen“ (D4/4).

Als dritte Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten beschreibt sie Schüler die „über diese Vernunftkomponente gar nicht mehr zu erreichen sind“ (D4/4). Diese Schüler stellen sie als Lehrkraft vor große Herausforderungen, weil aus ihrer Perspektive nur sehr eingeschränkt pädagogische Handlungs- und Einflussmöglichkeiten bestehen. Zu dieser Schülergruppe gehört Lena, eine Schülerin ihrer Klasse, die „aufgrund einer ganz schweren geistigen Behinderung“ (D4/40) und zusätzlichen „autistischen[n] Züge[n]“ (D4/40) sehr verhaltensauffällig ist und schwerwiegende selbstverletzende und aggressive Verhaltensweisen zeigt. Aufgrund der kognitiven Einschränkungen sind Möglichkeiten auf einer verbalsprachlichen Ebene, gemeinsam mit dem Schüler die Folgen seines Handelns zu besprechen und zu reflektieren, weitestgehend eingeschränkt:

„Und wenn man sagen würde ‚Ach du, das – wenn du dem weh tust, das tut demjenigen weh und der ist dann traurig‘ und so, das ist äh – Und da hab ich dann einmal auch damit angefangen, äh – so äh, was hatte ich da – winzige Gummibärchen in so kleine Stückchen und bei jedem kleinsten positiven Verhalten äh habe ich ihr das gegeben. Und das ging einen halben Tag und dann war es vorbei. Hat sie nicht mehr interessiert“ (D4/40)

Handlungsansätze, die darum bemüht sind, dem Schüler die Konsequenzen des eigenen Handelns alternativ über das „Fühlen und Erfahren“ (D4/58) zu verdeutlichen, stoßen nicht nur bei Schülern mit einer schweren und mehrfachen Behinderung, sondern auch bei anderen Schülern mit geistiger Behinderung an ihre Grenzen. So beschreibt Frau Dietrich, einen tätlichen Übergriff durch Kevin, einen Schüler mit Down-Syndrom nur durch Entzug von Privilegien, nämlich den Schulweg allein mit öffentlichen Verkehrsmitteln zurücklegen zu dürfen, beantworten zu können, nicht aber mit Konsequenzen, die einen direkten inhaltlichen Bezug zum problematischen Verhalten aufweisen. Angesichts einer solchen „Verrenkung, die man machen muss“ (D4/58) und dem damit verbundenen kognitiven

Anforderungen an den Schüler, einen Bezug zwischen auslösender Situation und nachfolgenden Konsequenzen herzustellen, bewertet Frau Dietrich den Erfolg solcher Maßnahmen eher verhalten.

Die durch Frau Dietrich vorgenommene Klassifizierung des Personenkreises von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten orientiert sich am Kriterium der kognitiven Fähigkeiten und den damit verbundenen Möglichkeiten eines rationalisierenden, reflektierenden Handlungskonzepts zur Förderung erwünschter Verhaltensweisen. Anforderungen in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten entstehen damit an den Grenzen des eigenen Handlungskonzepts, nämlich dort, wo Frau Dietrich Schüler aufgrund ihrer kognitiven Einschränkungen ‚über die Vernunft‘ nicht mehr erreichen kann und Lernerfahrungen nur auf einer basaleren Erfahrungsebene und nur durch Hilfskonstruktionen, wie die Gummibärchen bei Lena oder das Verbot des Selbstfahrens bei Kevin, initiieren kann. So beschreibt sie es als besonders belastend, *„dass man über die Ratio äh nicht so an die Schüler herankommt, um darüber zu erklären, was ist da jetzt äh falsch gelaufen beziehungsweise wo kann das äh hinführen [...] Also das kann ich [...] den Schülern vermitteln, die – die sowieso nicht hier hergehört eigentlich, ne? Aber die, die eigentlich hierher gehören?“ (D4/56).*

Bezugspunkt der Bearbeitung des Falls ist damit das eigene Handlungs- und Förderkonzept, im Fall von Frau Dietrich ein lerntheoretisch ausgerichtetes Konzept. Dieses Konzept hat sie sich in ihrer Ausbildung, in der zum damaligen Zeitpunkt *„das Thema Verhaltenstherapie ganz groß war“ (D4/40)*, und im Rahmen ihrer späteren beruflichen Tätigkeit im Förderschwerpunkt ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ angeeignet. In den Fallschilderungen von Frau Dietrich bildet sich so auch ein Verhältnis gegenüber den Schülern ab, das durch den Aspekt der Förderung bestimmt wird. Frau Dietrich beschreibt sich zwar im individuellen Kontakt mit den Schülern, jedoch vornehmlich in ihrer Rolle und Funktion als Lehrkraft. Auch ihr Verständnis von Kooperation, beispielsweise mit Eltern und anderen außerschulischen Institutionen, ist in erster Linie auf die Förderung des Schülers bezogen und auf die Festlegung und Umsetzung eines einheitlichen Handlungsprogramms ausgerichtet. So versteht sie beispielsweise unter einer gelungen Zusammenarbeit mit Eltern die abgestimmte Umsetzung von Handlungsmaßnahmen:

„Dass man ein äh ja, wie soll man das sagen? Ein Konzept entwickelt, wo äh die Eltern auch auf bestimmtes Verhalten reagieren können, wo eine ganz enge äh Kommunikation äh stattfindet über Mitteilungsheft, über Telefonate und wo äh einfach auch äh von den Eltern dann – also das erfordert natürlich sehr gute äh elterliche Verhältnisse, die wir oft nicht haben, die wir nur ganz selten haben, leider, äh wo dann, wenn er nach Hause kommt, auch direkt irgendetwas entzogen wird, was ihm wichtig ist. Also dass es nicht jetzt in Vergessenheit gerät bis zum nächsten Tag, sondern da eben äh auch noch einmal so ein – ein Wiederhall findet, ne, in den häuslichen Verhältnissen“ (D4/14)

Der Aspekt der Förderung ist dabei ebenso wesentlicher Orientierungspunkt im eigenen professionellen Selbstverständnis. Hier beschreibt Frau Dietrich als zentrale Aufgabe die Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf nachschulische Lebensbereiche (Förderung von Handlungskompetenzen für ein

möglichst selbständiges Wohnen, Hinführung auf subjektiv sinnvolle Arbeits- und Beschäftigungsfelder durch Werkstattarbeit).

Zusammenfassende Charakterisierung und theoretische Einordnung des Falldeutungsmusters

Dieses Orientierungsmuster, das sich an der Förderung ausrichtet, gründet auf einem bestimmten Konzept zur Erklärung und zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, das von außen an den Fall herangetragen bzw. als Deutungsfolie und Handlungsschablone über den einzelnen Fall gelegt wird. Der jeweilige Schüler, der Verhaltensauffälligkeiten zeigt, wird dabei primär zum Adressaten für die Planung und Umsetzung von Fördermaßnahmen. Die Individualität und Singularität des Falls spielt dabei als Anker- und Ansatzpunkt für das Konzept eine Rolle, wie im Fall von Frau Dietrich beispielsweise die Schüleräußerung ‚Mich liebt ja keiner‘:

„Und dann ähm (räuspert sich) kam irgendwann einmal so ein äh – ein Spruch ähm ‚Mich liebt ja keiner‘. Und äh – und dann war das Konzept klar, ne? Also dass man dann wirklich ganz viel ähm Verhaltensaufbau machte über Bestärkung und äh – äh Signalisieren ‚Ich mag dich‘ und ähm so“ (D4/6)

Erschließt man den hier verwendeten Begriff „Konzept“ aus seiner kontextuellen Einbettung heraus, kann man zwei verschiedene Bedeutungsdimensionen erkennen: Zum einen kann er als richtungweisende Bestimmungsfigur (‚So ist das Verhalten zu deuten!‘), zum anderen als programmatischer Entwurf (‚Das ist zu tun!‘) gelesen werden. Das ‚Besondere‘ des Falls liefert damit die Eckpunkte für die Begründung und Planung weiterer Schritte. Der Fall wird zu einem *Fall für* ein bestimmtes Erklärungs- und Handlungskonzept im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten. Eine solche Bestimmung als „Fall für“ bezieht sich dabei nicht, wie durch Müller beschrieben, auf Verweisungswissen, verstanden als Wissen über die Relevanz *anderen* Expertenwissens im Sinne einer institutionellen Delegation (vgl. Müller 2009, 56), sondern auf eine konzeptionelle Zuordnung, durch die das eigene professionelle Handeln abgesichert und argumentativ begründbar wird.

Eine solche Blickrichtung auf den Fall aus der Perspektive eines umschriebenen Konzepts dokumentiert sich auch in der Klassifizierung von Personenkreisen, die orientiert an den Möglichkeiten ihrer Einordnung und ‚Bearbeitung‘ mit dem zugrunde gelegten Konzept voneinander unterschieden werden: Im Fall von Frau Dietrich Schüler, *‚die über die Vernunft zu erreichen sind‘* und solche, *‚die nicht über die Vernunft zu erreichen sind‘* (vgl. D4/4). Das Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderen im Fallbezug wird dabei von der Seite des Allgemeinen aus konstituiert.

Die für den Fallbezug in pädagogischen Kontexten grundlegende Subsumtionsantinomie, die als „Fallbearbeitungsparadoxie“ in Erscheinung tritt (vgl. Schütze 1996, 197), nämlich einer Verortung des Falls zwischen einer subsumtiven Einordnung unter wissenschaftliche, klassifikatorische Kategorien und einer Rekonstruktion in seiner eigenen Logik und Sprache (vgl. Helsper 2002, 72), kann so nicht produktiv genutzt werden. Dies zeigt sich im Hinblick auf Schüler mit schwerer geistiger Behinderung, an die man, wie Frau Dietrich feststellt, *‚über die Ratio‘* nicht mehr herankommt und bei

denen auch Hilfskonstruktionen auf einer basaleren Erfahrungsebene, wie im Fall ihrer Schülerin Lena die Gummibärchen, keine Wirkung zeigen. Durch diese Verkürzung des Fallbezugs enden die eigenen Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten an den Grenzen des Erklärungs- und Handlungskonzepts, das gegenüber dem Fall in Anschlag gebracht wird. Gerade im Hinblick auf Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung zeigt sich hier die Bedeutung eines Zugangs zum Fall von der Seite des Besonderen her, nämlich ausgehend vom Schüler in seiner Individualität und Singularität, und einer flexiblen Betrachtung des Falls aus unterschiedlichen Perspektiven, die auch den Versuch einer Rekonstruktion subjektiver Motive mit einschließt.

In Zusammenhang mit dem beschriebenen ‚Primat des Allgemeinen‘ gegenüber dem ‚Besonderen‘ konstituiert sich in diesem idealtypischen Orientierungsrahmen eine pädagogische Beziehung, in der distanzierte, spezifische und universalistische Anteile (vgl. Oevermann 1996, 155) im Vordergrund stehen. Die Lehrkraft versteht sich in erster Linie als Experte für die Planung und Durchführung von Fördermaßnahmen – eine Orientierung, die auch allgemein im professionellen und institutionellen Selbstverständnis verankert ist. Dadurch wird die Gewichtung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz tendenziell in Richtung Distanz verlagert, da die Bezugnahme auf ein Konzept als ‚dritte Größe‘ (zumindest vordergründig) eine Distanzierung in der pädagogischen Beziehung zum Schüler erleichtert. Offen bleibt dabei, ob es sich tatsächlich um eine distanzierte Position handelt, durch die die Beziehungsdynamik kontrolliert werden kann, oder um eine Überlagerung des eigenen emotionalen Involviertseins. In diesem Zusammenhang sei auf die kritische Anfrage Schnoors an professionelles Handeln in heilpädagogischen Arbeitskontexten verwiesen (vgl. Schnoor 1998, 35), die sich gleichmaßen auf den Schulbereich beziehen lässt.

5.2.1.3 Orientierung an Autorität und Kontrolle: Der Fall als Provokation

„Also die führt uns so richtig an der Nase herum“ (D1/52)

Dokumentarische Interpretation

Frau David

Frau David ist als Klassenlehrerin in einer Oberstufenklasse tätig. Sie beschreibt im Laufe des Interviews fünf der insgesamt acht Schüler ihrer Klasse als verhaltensauffällig, bezieht sich dabei aber besonders auf Natascha, eine Schülerin, die sie als „massiv verhaltensauffällig“ (D1/2) einordnet. Die Schülerin hat die Schule nach einem Klassenwechsel und einer zwischenzeitlichen Reduzierung der Unterrichtszeit mittlerweile verlassen:

„die war eben so massiv verhaltensauffällig, dass die wirklich auch auf uns nach fünf Minuten losgegangen ist. Also die hat uns äh Ketten zerrissen, das Gesicht verkratzt, getreten, beschimpft und so. Und wir haben dann verschiedene Sachen versucht und sind eigentlich kläglich gescheitert. Es ist dann auch so eskaliert, dass wir – das hat sich über ein halbes Jahr hingezogen – dass wir dann auch auf ihr draufsitzen mussten und, und, und. Und das war ganz, ganz schlimm (D1/2)“

Frau David beschreibt dabei verweigernde sowie verbal und tätlich aggressive Verhaltensweisen der Schülerin, die gegen die eigene Person oder die von Teamkollegen gerichtet sind. durch diese Verhaltensweisen der Schülerin sieht die Lehrkraft sowohl ihre Autorität in Frage gestellt als auch ihre eigenen persönlichen Grenzen missachtet (vgl. D1/2; D1/6). Die Anforderungen und Belastungen, die dabei für sie im Vordergrund stehen, beziehen sich primär auf den erfahrenen Kontrollverlust im Umgang mit den Verhaltensweisen der Schülerin. Sie beschreibt sich dabei selbst als „traumatisiert“ (D1/39):

„Also das war wirklich – ich bin da richtig traumatisiert. Das war so schlimm hinterher, dass wir wirklich auch schon mit Bauchschmerzen schon in die Schule gingen und auch wirklich dachten, was kommt jetzt wieder. Also wirklich von Gesicht zerkratzen, T-Shirt zerreißen, Kette zerreißen und, und, und, und, ne?“ (D1/39)

Die Bedeutung der Verhaltensweisen für die eigene Person, die Frau David als Provokation und als Angriff auf die eigene Person bewertet, dokumentiert sich nicht nur auf der inhaltlichen Ebene, sondern auch in der sprachlichen Form ihrer Fallbeschreibungen. So schildert sie ihren Umgang mit einer anderen Schülerin der Klasse, die durch ihr Verhalten die Zuwendung und Unterstützung der Lehrkraft einfordert:

„Immer wieder ganz, ganz klar. Anders geht es nicht. Anders geht es nicht mit Madame. Also die ist so etwas von stur, jetzt. Dann haben wir noch eine Kollegin, die kommt zur Einzelförderung hier in die Klasse [...] Und die hat uns gesagt ‚Die nimmt euch total hoch. Ihr müsst die beim Laufen und Wickeln der gar nicht so viel Hilfestellung geben. Die muss das auch alleine können‘. Es ist gut, wenn mal jemand kommt und das noch einmal sieht jetzt mit Abstand und hat – und da werden wir jetzt darauf achten. Dass wir sie nicht so sehr stützen, wenn sie dann einmal zwei Schritte läuft und nicht wieder hochheben. Also die führt uns so richtig an der Nase herum. Die ist recht clever, auch wenn sie nicht so wirkt. Also das finde ich schon sehr, sehr, sehr auffällig“ (D1/52)

Der Fokus der Fallbeschreibung, in der sich Frau David als „an der Nase herum geführt“ und „hochgenommen“ beschreibt, liegt auf der erfahrenen Provokation und insofern auf der Bedeutung der Verhaltensweisen für die eigene Person. Das Verhalten der Schülerin wird in Form einer verallgemeinernden Attribuierung als „stur“ (D1/52) eingeordnet, so dass eine Rekonstruktion der Verhaltensauffälligkeiten aus Perspektive der Schülerin von vornherein verhindert wird.

Die persönliche Dimension der Auseinandersetzung mit der Schülerin zeigt sich auch in der Verwendung abwertender Bezeichnungen, wie in dieser Textpassage die Bezeichnung „Madame“ (D1/52) oder der Ausdruck „Downchen“ (D1/29) im Rahmen einer anderen Fallbeschreibung.

Neben den Anforderungen, die sich in der direkten Interaktion mit Natascha und den anderen als verhaltensauffällig wahrgenommenen Schülern ergeben, sind auch sekundär verortete Anforderungen und Belastungsdimensionen aus dem Interview mit Frau David heraus zu rekonstruieren. Diese kommen besonders deutlich in ihren Erzählungen über den weiteren schulischen Werdegang Nataschas zum Ausdruck:

„Also nachdem dann das auch in den beiden anderen Klassen nicht geklappt hat. Ich sage Ihnen ganz ehrlich, mir tat das zwar leid, aber ich dachte mir dann ‚Ein Glück‘, weil das heißt sonst, du bist völlig in- also das war das gleiche Schema und das eben nicht gleich nach einem Dreivierteljahr, wie bei uns, sondern nach vier Wochen beziehungsweise zwei Wochen [...] Ja, und dann haben die Eltern die abgemeldet und haben die dann nach Spandau¹²² an die Schule gegeben. Und da soll das angeblich gut klappen. Ich hoffe, das klappt wirklich. Ich kann es mir nicht vorstellen. In die Integration. Und die war kognitiv nicht fit. Also ich wundere mich, aber gut. Wenn das denn klappt, ne?“ (D1/43)

Frau David verweist hier nicht nur darauf, dass auch andere Kollegen im Umgang mit der Schülerin gescheitert sind, sondern betont dabei auch, dass sie die Schülerin vergleichsweise lange in ihrer Klasse halten konnte. Beiden Aspekten kommt dabei eine argumentative Stützfunktion zu, die untermauert, dass das eigene ‚Scheitern‘ nicht in der eigenen Person und Inkompetenz begründet ist, sondern in der besonderen Problematik der Schülerin. Eine vergleichbare Funktion kann ihrer skeptischen Einschätzung gegenüber einer erfolgreichen Beschulung der Schülerin in der neuen Schule zugesprochen werden. Diese abwehrende Argumentationslinie verweist auf sekundär angesiedelte Anforderungen, die dadurch entstehen, dass Probleme im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten als Infragestellung der eigenen professionellen Kompetenz verstanden werden.

Anforderungen und Belastungen für die eigene Person, die in den Fallbeschreibungen von Frau David dominieren, gehen mit einem in erster Linie von außen begründeten Handlungsbedarf einher. Diese Perspektive spiegelt sich auch in der zugrunde gelegten Definition von Verhaltensauffälligkeiten, die Frau David dann als gegeben ansieht, „wenn etwas störend ist“ (D1/48). Eine solche Bestimmung des Handlungsbedarfs aus einer Außenperspektive heraus korrespondiert mit einem Handlungskonzept, das vornehmlich kontrollierenden Charakter hat und auf die Reduzierung bzw. Verhinderung der problematischen Verhaltensweisen gerichtet ist. So beschreibt Frau David beispielsweise mit Blick auf eine Schülerin mit Down-Syndrom:

„Also. Ich weiß nicht, wo das herkommt. Man ist immer wieder auf Ideen, wie man Sachen abstellen kann, ne?“ (D1/29)

Im Rahmen der einzelnen Fallbeschreibungen entwickelt Frau David durchaus Ansätze, die Verhaltensauffälligkeiten aus Perspektive der Schüler zu deuten und mögliche subjektive Motive mit in den Blick zu nehmen. Die angeführten Erklärungsansätze bleiben dabei aber schemenhaft – wie beispielsweise die familiären Schwierigkeiten, die Natascha dann in der Schule „rausgelassen“ (D1/4) hat – oder werden nachfolgend in ihrer Berechtigung und Sinnhaftigkeit abgewertet und auf diese Weise relativiert. So ordnet Frau David beispielsweise die Verhaltensweisen der Schülerin mit Down-Syndrom als Ausdruck von „Angst wirklich vor jeder Veränderung“ (D1/22) ein, fügt dann aber hinzu: „Ich glaube, wenn wir ein anderes Geschirr hätten, wäre das schon schlimm“ (D1/22). Im Fall von Natascha stellt sie einen Zusammenhang zwischen problematischen Verhaltensweisen und belastenden Erfahrungen im familiären Umfeld her, beschreibt diese nachfolgend aber als Ausdruck übertriebener Widerständigkeit:

¹²² Angabe aus Gründen des Datenschutzes geändert

„Das war immer dann, wenn – vielleicht zu Hause was gewesen war oder wenn es irgendwie nicht – nicht – nicht – irgendetwas quer kam“ (D1/6)

Ihre Erklärungsansätze für die Verhaltensauffälligkeiten und die Handlungskonzepte, die in ihren Fallbeschreibungen zum Ausdruck kommen, stehen zum Teil in einem widersprüchlichen Verhältnis zueinander. Solche Brüche treten beispielsweise zu Tage, wenn sie über einen Schüler mit Autismus berichtet, der *„nur über antrainierte Sprache [verfügt] (D1/8)“* und für den es nach Einschätzung der Sonderpädagogin schwierig ist, eigene Wünsche und Bedürfnisse in anderer Form als durch Kneifen und Schlagen zum Ausdruck zu bringen (vgl. D1/8). Im weiteren Verlauf beschreibt sie ihren Umgang mit dieser Problematik wie folgt:

„Ja, wir versuchen immer ganz streng die gleichen Regeln, wobei wir eben manchmal natürlich auch, [...] wenn das nach einer halben oder zwanzig Minuten schon anfängt, raus. Laufen, laufen, bewegen, dann kommt er wieder ein bisschen runter und der Ortswechsel, der ist auch positiv“ (D1/8)

Den als Kommunikationsproblem eingeordneten Verhaltensauffälligkeiten begegnet sie mit einem strukturierenden, kontrollierenden bzw. reaktiv separierenden Handlungskonzept, das nicht an dem eigenen Erklärungsansatz für das auffällige Verhalten ansetzt – anknüpfend an ihren Erklärungsansatz wäre beispielsweise die Anbahnung alternativer Kommunikationsformen naheliegend.

Positive Entwicklungstendenzen misst Frau David in erster Linie an dem Kriterium, dass Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten zunehmend von außen gesetzte Regeln akzeptieren (vgl. D1/12; D1/67) und stützt eine solche Zielorientierung zusätzlich durch Hinweise auf Anforderungen nachschulischer Einrichtungen, wie beispielsweise Wohngruppen oder Werkstätten (vgl. D1/67; D1/69).

Die sich in den Fallbeschreibungen dokumentierenden Erklärungs- und Handlungskonzepte stehen dabei im Widerspruch zum eigenen professionellen Selbstverständnis, das Frau David auf Nachfrage nach wichtigen Kompetenzen im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten zum Ausdruck bringt. Hier nennt sie an erster Stelle, dass *„man die Liebe zu den Kindern haben muss, das ist ganz wichtig, wenn das eine Kompetenz ist. Also [...] die Liebe, sich auf die Kinder einzulassen, auch die Kinder zunächst einmal so anzunehmen, wie sie sind, ne?“ (D1/71)*. Darüber hinaus beschreibt sie Geduld und das genaue Beobachten der Schüler aus einem kompetenzorientierten Blickwinkel als besonders wichtig (vgl. D1/71). Es stellt sich die Frage, wie diese Diskrepanz zwischen einem auf Anerkennung und individuelle Zuwendung ausgerichteten professionellen Selbstverständnis und den in den Fallbeschreibungen zum Ausdruck kommenden Deutungsmustern einzuordnen ist. Betrachtet man diese Diskrepanz aus dem Fallzusammenhang des Interviews heraus, so erscheint relevant, dass die Sonderpädagogin sich von ihrem professionellen Erfahrungshintergrund und Selbstverständnis her auf einen Personenkreis von kognitiv und motorisch weniger beeinträchtigten Schülern bezieht:

„Ich wünsche mir wieder eine fitte Klasse. Ich möchte wieder die Abschlussstufe. Aber das wird erst einmal – also – da hatte ich auch Verhaltensauffällige, also auch Tische schmeißen und Stühle ramponieren, Tische kaputt treten, aber das waren Schüler, die kamen alle von der Lb-Schule, ne, und sind dann – die sind ja wirklich hier alle, also. Vierzehn.“ (D1, 120-120)

An anderer Stelle beschreibt sie, dass sich auch der Unterricht in dieser Abschlussstufenklasse anders gestaltete, „*viel mehr Klassenunterricht*“ (D1/56) möglich war und „*am Tisch gearbeitet*“ (D1/56) wurde. Durch die Schüler in ihrer jetzigen Klasse, die sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen und tendenziell einen größeren Unterstützungsbedarf haben, werden an Frau David im Vergleich zu ihrem vorherigen Arbeitsschwerpunkt professionelle Aufgaben gestellt, für die sie sich eigentlich nicht zuständig fühlt. Hierzu zählt beispielsweise die Gestaltung basaler Lernangebote für das „*Rollstuhlkind*“ (D1/58) ihrer jetzigen Klasse, für das zweimal pro Woche ein Kollege zur Einzelförderung kommt, „*der eine Zusatzausbildung hat für [...] Schwerstmehrfachbehinderte. Also dann Zähne putzt, so basale Sachen macht, all so ein Krimskrams, ne?*“ (D1/58).

Die Schüler, die sie gegenwärtig in ihrer Klasse unterrichtet bzw. unterrichten muss, gehören dieser kontrastierenden Beschreibung zufolge zu einem Personenkreis, der besondere professionelle Anforderungen an Frau David stellt, unter anderem im Hinblick auf einen individuell verstehenden Zugang zu den Verhaltensweisen der Schüler, die sie als auffällig und problematisch erfährt. Der angedeutete Sinnzusammenhang zwischen den Falldedeutungsmustern und dem eigene professionellen Orientierungsrahmen kann auf der vorliegenden Datengrundlage letztendlich nicht weiter abgesichert werden, da zu den Schülern der damaligen Abschlussstufenklasse keine ausführlicheren Fallbeschreibungen vorliegen, um eine differenziertere vergleichende Auswertung vornehmen zu können.

Zusammenfassende Charakterisierung und theoretische Einordnung des Falldedeutungsmusters

Der Fall wird im Rahmen dieses Orientierungsmusters vor allem in seiner Bedeutung für die eigene Person betrachtet. In diesem Sinne stellen auffällige Verhaltensweisen einen ‚Angriff‘ auf die eigene Person und Autorität dar – sowohl situationsbezogen im Kontakt mit dem Schüler als auch sekundär in Zusammenhang mit der erfahrenen Infragestellung der eigenen professionellen Kompetenz. Durch diese wahrgenommenen ‚Angriffe‘ sieht sich die Lehrkraft herausgefordert, mit entsprechenden ‚Abwehrgefechten‘ zu reagieren.

Die Lehrerin entwickelt im Rahmen der Fallbetrachtung auch Deutungsansätze im Hinblick auf die Entstehung der Verhaltensauffälligkeiten, die aber schemenhaft bleiben bzw. im gleichen Atemzug wieder relativiert werden. Dadurch kehrt die Sonderpädagogin schließlich immer wieder zu der eigenen Perspektive auf die Situation zurück und bleibt letztendlich ‚bei sich‘. Vor diesem Hintergrund kommt ein Fallbezug im Sinne des durch Oevermann beschriebenen „Arbeitsbündnisses“ (Oevermann 1996, 155) zwischen Lehrkraft und Schüler nur in Ansätzen zustande.

Die Fallbeschreibung wird durch ganzheitliche, nicht-rollenförmige Beziehungsanteile (vgl. ebd., 146 ff.) gegenüber dem Schüler dominiert, die auch in der sprachlichen Form der Fallbeschreibungen zum Ausdruck kommen. Diese persönlichen Anteile werden aber in der Auseinandersetzung mit dem Fall nicht mitthematisiert und auf diese Weise einer Bearbeitung und Reflexion zugänglich gemacht. Der Fallbezug wird so vor allem durch Fragen von Kontrolle und Macht bestimmt, die die Symmetrie- bzw. Machtantinomie pädagogischer Beziehungsstrukturen (vgl. Helsper 2004, 74) relevant werden

lassen. Das Spannungsfeld zwischen Kompetenz-, Wissens- und Statusgefälle zwischen Lehrkraft und Schüler einerseits und einer für die Autonomieentwicklung des Schülers bedeutsamen symmetrischen Beziehung andererseits, die für die Entwicklung von Problemlösungen für Verstehen und Handeln bedeutsam ist, erfährt dadurch eine Schwerpunktverlagerung in Richtung einer Aufrechterhaltung heteronomer Verhältnisse. Wie aus dem Sinnzusammenhang des Fallbeispiels heraus deutlich wird, steht die beschriebene Symmetrie- bzw. Machtantinomie in einem engen Bezug zu einer anderen grundlegenden Widerspruchskonstellation pädagogischer Professionalität, der Vertrauensantinomie. Diese antinomische Konstellation bezieht sich darauf, dass die Herstellung interaktiver Gegenseitigkeit eine Vertrauensbasis voraussetzt, die in pädagogischen Beziehungen erst hergestellt werden muss und letztendlich immer fragil bleibt (vgl. ebd., 75). Diese Vertrauensbasis, die im Rahmen dieser allgemeinen Bestimmung pädagogischer Beziehungen vor allem aus Perspektive des Schülers her gedacht wird, erweist sich im pädagogischen Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten in gleicher Weise aus Perspektive der Lehrkraft relevant. Das dem Schüler entgegengebrachte Vertrauen wird durch grenzüberschreitende Erfahrungen im Zusammenhang mit tätlichen fremdaggressiven Verhaltensweisen nachhaltig erschüttert und führt zu einer grundlegenden Verunsicherung in der Beziehung, die eine Offenheit im Kontakt nicht mehr zulässt. Frau David beschreibt in diesem Zusammenhang, dass sie und ihre Kollegen „*schon mit Bauchschmerzen in die Schule gingen und auch wirklich dachten, was kommt jetzt wieder*“ (D1/39).

In diesem Kontext spielen auch Fragen von Schuld und Verantwortung eine besondere Rolle, die in Form von Delegationsprozessen bearbeitet werden. Der Fall wird dabei zu einem ‚Fall für‘ den Zuständigkeitsbereich anderer Disziplinen (vgl. Müller 2009, 56), ein „*Fall für die Psychiatrie*“ (D1/4) oder ein ‚Fall für‘ den Zuständigkeitsbereich der Schulleitung, „*die nicht konsequent dran geblieben ist*“ (D1/41), um eine psychiatrische Diagnostik und medikamentöse Behandlung gegenüber den Eltern zu erzwingen. Hier stellt die Lehrkraft bekräftigend fest: „*Ich kann so etwas schlecht verordnen. Ich bin ja nicht die Schulleitung*“ (D1/41).

Die Delegation von Verantwortung für den Fall erfolgt dabei nicht im Kontext eines Fallbezugs, der den Handlungsbedarf aus der Perspektive des Schülers heraus bestimmt und auf dieser Grundlage den Rückgriff auf Verweisungswissen begründet, sondern im Zusammenhang mit einer Abschirmung gegenüber Situationen, die als Infragestellung eigener professioneller Kompetenz erlebt werden. Eine solche Abschirmung gegenüber Erfahrungen ‚professionellen Scheiterns‘, indem Probleme und Konflikte nach außen, in die Bildungspolitik, Schulbehörde, Familie, schwierige Persönlichkeit des Schülers etc. verlagert werden, beschreibt Helsper in Verbindung mit der Ungewissheitsantinomie pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2004, 73).

5.2.2 Verständnis von Professionalität im Umgang mit dem Fall und die Bedeutung von Unterstützungsressourcen

5.2.2.1 Orientierung an der Bewältigung: Unterstützungsressourcen in Form pragmatischen Handlungswissens

Dokumentarische Interpretation

Frau David

Frau David geht in ihren Erzählungen zu ihrer eigenen universitären und schulpraktischen Ausbildung von einem Konzept aus, das sonderpädagogische Professionalisierung als Erwerb pragmatischer Handlungskompetenz, organisatorischer Planungs-, Strukturierungs- und Führungskompetenz, versteht:

„Also das Studium finde ist nett, zur Persönlichkeitsfindung und so für – zumindest war es damals in Frankfurt¹²³ so, nett, aber finde ich, aber lernt man gar nichts. Ich habe zwischen Referendardienst und Erstes Staatsexamen ein Jahr im Heim gearbeitet ähm für Körperbehinderte [...], und da hab ich viel gelernt. Da hab ich auch gelernt, wie so eine Struktur ablaufen, bilde ich mir ein, wie eine Struktur ablaufen muss. Ein Buch zu führen, ein Team – wir hatten ja jeden Tag Team und, und, und“ (D1/79)

Ihr Studium ordnet sie als „nett“ (D1/79) und als Schonraum für „Persönlichkeitsfindung“ (D1/79) ein und markiert dadurch dessen Ferne zu den realen Anforderungen der Praxis (vgl. D1/77). In diesem Zusammenhang schätzt sie sich auch selbst angesichts der professionellen Anforderungen durch Schüler mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten als unzureichend ausgebildet und vorbereitet ein. Professionalität beschreibt sie als eine vorrangig mit eigenen persönlichen Kompetenzen verknüpfte Größe, die eine Person bereits von vornherein mitbringen oder in Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen erwerben muss. Aus ihrer Perspektive kommt der universitären Lehrerbildung die Aufgabe zu, die späteren professionellen Anforderungen durch frühzeitige Praxiskontakte erfahrbar zu machen, damit die angehenden Pädagogen ihre eigene persönliche Eignung abschätzen können. Die zukünftigen Lehrkräfte müssten von Anfang an „mit dem Schlimmsten vom Schlimmsten konfrontiert werden, damit die sich auch wirklich klar sind, kann ich mich darauf einlassen“ (D1/81).

Die kooperative Arbeit im Team erfährt Frau David gerade im Umgang mit Schülern mit problematischen Verhaltensweisen als zusätzliche Belastung. Im Hintergrund steht dabei ein Konzept von Teamkooperation, das die persönliche Beziehung zwischen den Teammitgliedern gegenüber konzeptionellen Aspekten der Zusammenarbeit in den Vordergrund stellt. So konstatiert sie beispielsweise mit Blick auf die pädagogische Unterrichtshilfe ihrer Klasse: „Wir sind ja wie verheiratet, ne? (beide lachen) Wir arbeiten schon so lange, ne?“ (D1/20). In diesem Zusammenhang versteht sie es auch als ihre Aufgabe als Klassenlehrerin, dass „gute Stimmung“ (D1/37) unter den Kollegen herrscht. Die aufgrund des besonderen Unterstützungsbedarfs ihrer Schüler notwendige Zusammenarbeit mit anderen Kollegen bewertet sie dabei allgemein als problematisch und zusätzliche Belastung für ihre Arbeit,

¹²³ Ortsname des Hochschulstandorts geändert

weil man „nicht nur die Kinder so erspüren [muss], was ist mit denen, sondern auch die Kollegen [...] Auch da gucken muss, dass die zufrieden sind. [...] Auch da gucken muss, dass jeder – dann geht der einmal eine halbe Stunde eher, damit das auch wieder okay ist“ (D1/118). Im Hinblick auf Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten werden Möglichkeiten einer konzeptionellen Zusammenarbeit dabei eher schlagwortartig erwähnt und stellen nach ihrer Beschreibung eine situativ und sporadisch genutzte Option dar: „Wir besprechen uns im Team und probieren das. Manchmal hat auch meine PU nachmittags eine super Idee, versucht das, gibt das weiter, aber wir besprechen uns“, D1/31). Über einen solchen allgemeinen Austausch zu einzelnen Schülern hinaus schreibt sie Teamarbeit eine unterstützende Bedeutung für die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns zu:

„Und auch miteinander zu reden. [...] Indem man sich das eben auch – indem man sich auch ein bisschen reflektiert. Wie wirke ich, was mache ich, ne? Was kann ich ändern, ne? Ob das immer gelingt, weiß ich jetzt nicht, aber. [...] Also ich denke auch, wenn man ein gutes Team hat, kriegt man das auch immer einmal wieder rückgemeldet. War schlecht, war gut. Das muss man sich auch sagen können, denke ich. Auch wenn das sehr unangenehm ist, sich das gegenseitig zu sagen“ (D1/75)

Auch in dieser Beschreibung betont Frau David eine vertrauensvolle persönliche Beziehung als wesentliche Bedingung für gelungene Teamkooperation.

Die Lehrerin berichtet, dass sie die Beratung zu Interventionsstrategien durch eine externe Person als hilfreiche Möglichkeit betrachtet, um den eigenen Prozess des ‚Ausprobierens‘ im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten abkürzen zu können:

„dass jemand sagt, der einfach nur den Blick auf diese Sache, ‚Dies und das und das kann man machen‘ wäre man natürlich schneller da, als wenn man jetzt – weiß ich nicht – zehn Sachen probiert und acht sind falsch. Oder neun“ (D1/35).

Die genannte Unterstützungsressource, die Beratung im Hinblick auf Handlungsmaßnahmen, setzt dabei vorrangig fallorientiert und beim Schüler selbst an. Eine solche Beratung, die in Ansätzen mit anderen Kollegen der Schule stattfindet, beschreibt Frau David exemplarisch bezogen auf Leo, einem Schüler mit „Stereotypien“ (D1/45) und motorischer Unruhe:

„Ich hab da mit den KGs gesprochen und ich versuche ihn dann so (macht eine Bewegung) zu begrenzen, also indem ich ihn an den Schultern drücke. Das haben die mir auch so geraten, ich soll den begrenzen – also versuchen, ihm eine Grenze zu geben. Heute haben wir wieder uns daran erinnert im Team ‚Ach ja, wir haben ja das Kissen für ihn in den Rücken und den Stuhl ganz nah heran‘, damit er auch hier die Begrenzung beim Sitzen spürt, weil das natürlich vor allen Dingen am Tisch ist. Aber es ist auch ein bisschen, um die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, ne? Also es ist beides“ (D1/45)

An diese Einordnung der Verhaltensauffälligkeiten als Ausdruck von Beeinträchtigungen der Körperwahrnehmung und damit verbundene Empfehlungen der Physiotherapeuten, den Schüler räumlich zu „begrenzen“ (D1/45), erinnert sich Frau David, wie sie beschreibt, eher situativ und zufällig. Sie bezieht sich zwar vordergründig auf diesen Ansatz der Kollegen, relativiert deren Einschätzung nachfolgend aber durch ihren eigenen Erklärungsansatz, dass der Schüler durch das Verhalten Aufmerksamkeit provozieren will. Beide Erklärungsansätze bleiben dabei letztlich unverbunden nebeneinander

stehen, wie in dem Resümee von Frau David „*Also es ist beides*“ (D1/45) noch einmal explizit zum Ausdruck kommt. Auch auf der Ebene der Handlungskonzepte zeigt sich, dass die Lehrkraft auf den Vorschlag der Physiotherapeuten nur oberflächlich Bezug nimmt, sich der eigene Erklärungsansatz letztendlich aber durchsetzt. Frau David erzählt von einer Essenssituation mit dem Schüler:

„Ja, wir versuchen – heute haben wir ihm dann gesagt, nachdem wir uns besprochen hatten ‚So, wenn du jetzt‘ – ähm hier mit diesem Wedeln und äh wir versuchen jetzt – äh ich lege ihm auch die Hand, meine Hand dann darauf. Versuche ihn zu begrenzen. ‚Wenn es nicht geht, dann musst du dich auch einmal an einen Einzeltisch dich setzen zum Frühstück‘. Geht nicht anders. Versuch“ (D1/45)

Im zitierten Satzanfang „*So, wenn du jetzt*“ (D1/45) deutet sich bereits das eigene Konzept an, dem Schüler bei anhaltender Unruhe einen Ausschluss von der Essenssituation anzudrohen. Nach einem Festhalten der Hand des Schülers durch die Lehrkraft, eine Maßnahme, die im Sinne der Handlungsempfehlung der Kollegen als ‚*Begrenzung*‘ umgedeutet wird, beschreibt Frau David dann die Umsetzung ihres eigenen Handlungskonzepts als notwendige Konsequenz. An diesem Beispiel zeigt sich, dass die fallorientierte Beratung der Kollegen letztendlich wirkungslos bleibt. Ungeachtet der Frage, welcher Erklärungsansatz der Kollegen sich als zutreffend erweist, zeigt sich in den Erzählungen von Frau David, dass der Impuls der Kollegen, einen anderen Blickwinkel auf den Fall einzunehmen, nicht als Anregung für eine tiefergehendere Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektive aufgegriffen wird bzw. werden kann.

Darüber hinaus sieht Frau David die Rolle eines solchen Beraters von außen auch darin, der eigenen Position gegenüber Dritten, beispielsweise gegenüber der Schulleitung, Geltung zu verschaffen:

„Ja, ja. Also auch jemand, sage ich einmal, der vielleicht auch von Seiten der Schulleitung als solcher anerkannt ist, da eine Kompetenz zu haben. Und wenn der dann rückmeldet, dass man auch noch so eine Lobby hat – Ah ja, das ist wirklich so“ (D1/98)

Ein solche Akzentuierung von Unterstützungsmaßnahmen gibt Hinweise auf ein Selbstverständnis als ‚*Einzelkämpferin*‘, die in der Kooperation mit Kollegen und Schulleitung die eigenen Interessen durchsetzen oder verteidigen muss. Dieses Selbstverständnis kommt auch in anderen inhaltlichen Zusammenhängen zum Ausdruck (vgl. D1/22; D1/37; D1/100). Die Zusammenarbeit mit anderen Kollegen bleibt dabei auf eine pragmatische Ebene beschränkt, beispielsweise sich wechselseitig dabei zu unterstützen, eine „*Auszeit*“ (D1/37) für einzelne Schüler zu organisieren.

Frau Conrad

Auch Frau Conrad setzt Unterstützungsressourcen in Bezug zu einem pragmatischen Umgang mit dem jeweiligen Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten und einer Beratung zu konkreten Handlungsmöglichkeiten. Exemplarisch berichtet sie von einer Beratung durch eine Ambulanzelehrerin zu einem Schüler mit „*großen autistischen Verhaltensweisen, oder mit – der auch starke Stereotypen hatte*“ (C7/12). Hier beschreibt Frau Conrad, dass ihr dabei „*das Beschäftigen mit [...] der Behinderungsform Autismus [...] Hintergrundwissen gebracht [hat]*“ (C7/12), dass sie „*eher verstehen konnte, warum die*

Schüler sich so verhalten, aber [es ihr] so im täglichen Umgang [...] eigentlich nicht geholfen [hat]“ (C7/12). Eine solche Orientierung an einem direkten praktischen Anwendungsbezug von Unterstützungsangeboten, den Frau Conrad hier hervorhebt, dokumentiert sich auch in ihren Erzählungen über einen Studientag, den das Kollegium der Schule zum Thema Verhaltensauffälligkeiten durchgeführt hat. Die zumindest in der Wahrnehmung von Frau Conrad geringe längerfristige Verankerung der Fortbildungsinhalte kommt dabei in ihrer Bemerkung *„an den Ort kann ich mich besser erinnern als an die Inhalte“* (C7/70) zum Ausdruck. Die im Rahmen des Fortbildungstages durchgeführten kollegialen Fallberatungen zu Fällen der eigenen Schulpraxis verbindet sie mit der Erfahrung, *„im Detail stecken geblieben zu sein“* (vgl. C7/70), so dass letztendlich *„nichts dabei herumgekommen [ist]“* (C7/70). Im weiteren Verlauf ihrer Schilderung charakterisiert sie diese Unzufriedenheit genauer:

„was mich so unbefriedigt gelassen hat nach diesem Studientag. Dass man – ja, dass man immer ja ähm zwar über bestimmt Schüler spricht, aber dass man so wenig Verallgemeinerndes findet, was einem dann beim nächsten Schüler hilft. Das kommt mir schon – es ist immer so individuell, ne, dass ich – äh also ich habe jetzt irgendwie gar kein Verhaltensrepertoire. Außer dieses, ach naja, konsequent sein“ (C7/89)

Der Wunsch nach Unterstützungsressourcen in Form einer konkreten, praxisbezogenen Handlungsanleitung kann im Zusammenhang mit den durch Frau Conrad beschriebenen professionellen Anforderungen gelesen werden, die vor allem in der eigenen Unsicherheit und Hilflosigkeit gegenüber den als problematisch erlebten Verhaltensweisen Jennifers verortet sind. Konkrete Handlungsmaßnahmen versprechen vor diesem Hintergrund nicht nur Perspektiven für eine Förderung des jeweiligen Schülers, sondern vor allem auch Sicherheit für das eigene Handeln.

Letztendlich stellt Frau Conrad resigniert fest, dass das professionelle Handeln im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten *„halt auch eher so ein Persönlichkeitsding“* (C7/89) ist und letztendlich von den persönlichen Kompetenzen und Eigenschaften der Lehrkraft abhängt. Perspektiven einer Professionalisierung, die sie als notwendigerweise individuellen Prozess jedes einzelnen Pädagogen einordnet, beschreibt sie sehr zurückhaltend und eher skeptisch als Suche nach den Hintergründen dafür, *„warum das so ist und warum ich das nicht gut kann“* (C7/91). Sie bleibt letztendlich aber unsicher, ob sie sich nicht auch mit der Situation abfinden und *„akzeptieren [...] muss, dass es ähm eben dann einfach so ist“* (C7/91).

Frau Conrad berichtet über die Etablierung des Konzepts ETEP in der Klasse (vgl. C7/19; C7/21), für das hauptsächlich die Co-Klassenlehrerin zuständig ist. Im Rahmen dieses Konzepts werden für Jennifer nach Absprache innerhalb des Klassenteams bestimmte Verhaltensziele festgelegt, die dann *„auch irgendwo [hängen]“* (C7/44), Frau Conrad aber gegenwärtig nicht präsent sind. Gefragt nach den Entwicklungen in Zusammenhang mit der Einführung von ETEP berichtet die Lehrerin:

„Ja, doch, insgesamt ist es schon besser geworden. Aber das kann ich jetzt gar nicht so näher beschreiben. Als wir beim letzten Team, als wir – wir müssen halt – also wir müssen wieder neue ETEP-Ziele für [...] Jennifer und – äh ja, und dass da ja eigentlich eine ganze Menge Positives passiert ist – fand meine Kollegin, aber wir haben das dann gar nicht weiter ausgeführt (lacht) so. Ja, wie gesagt, weil sie da halt auch eher dran ist oder so, ne? Ich wüsste jetzt auch

gar nicht mehr, welches die letzten aktuellen Ziele waren und ja, habe halt auch nur so den aktuellen oder das, was mich halt aktuell nervt, so im Kopf“ (C7/48)

In dieser Beschreibung von Frau Conrad kommt zum Ausdruck, dass die Umsetzung des ETEP-Konzepts hauptsächlich in der Hand der Kollegin liegt und eine Verankerung im eigenen professionellen Handeln, zumindest zum Zeitpunkt des Interviews, nur in Ansätzen stattgefunden hat. Für sie stehen nicht die positiv formulierten Verhaltensziele im Rahmen des ETEP-Konzeptes im Vordergrund, sondern die eigenen persönlichen Schwierigkeiten im Umgang mit der Schülerin. Die Handlungssicherheit, die sich Frau Conrad von Handlungskonzepten wie ETEP verspricht, hat sich damit für sie letztendlich (noch) nicht realisiert. Im weiteren Verlauf ihrer Beschreibung lässt sich aus ihren Schilderungen, eingebettet in den Gesamtkontext, rekonstruieren, dass die von Frau Conrad beschriebenen Anforderungen und Probleme mit einem grundlegenden Widerspruchsverhältnis zwischen den Erziehungsanforderungen, die Jennifer an sie stellt, und ihrem eigenen professionellen Selbstverständnis als Lehrkraft, die sich für eine individualisierte Förderung in einem ‚konfliktfreien Miteinander‘ als zuständig betrachtet, in Zusammenhang stehen. Diese Diskrepanz kann durch eine Übernahme von Handlungsmethoden, die sich in ihrem eigenen professionellen Handeln nicht verankern und ihr letztendlich fremd bleiben, nur auf der Oberfläche überbrückt werden.

Grundsätzlich beschreibt Frau Conrad die Zusammenarbeit im Team gerade im Hinblick auf Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten als unterstützend. Dabei hebt sie insbesondere eine Dimension von Unterstützung hervor, die sich auf eine gemeinsame Verantwortung und wechselseitige Entlastung im Umgang mit den jeweiligen Schülern bezieht:

„dass man sagen kann ‚Oh, ich, ne, ich jetzt irgendwie nicht mehr, ich muss mal ganz kurz‘ oder ‚Übernimm du einmal mit dem‘ oder so, ne? ‚Ich, ne, sonst raste ich irgendwie aus [...]‘“ (C7/75)

Dabei übernimmt die Co-Lehrerin in Situationen, in denen Frau Conrad von Jennifer ‚belagert wird‘, beispielsweise die Aufgabe, die Schülerin von ihr „wegzuholen“ (C7/32).

Frau Dietrich

Rückblickend auf ihre eigene universitäre und schulpraktische Ausbildung beschreibt Frau Dietrich die Beschäftigung mit verhaltenstherapeutischen Handlungskonzepten für die professionellen Anforderungen in Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten als hilfreich:

„Also meine Ausbildung bestand darin, da war das Thema Verhaltenstherapie ganz groß, dann war es die Verhaltensmodifikation. Da hat man sich von dem Begriff der Therapie verabschiedet, was ja auch richtig ist, durch Bestärkung (räuspert sich). Habe ich relativ selten gemacht, äh immer einmal wieder auch äh, auch über das Mitteilungsheft übrigens äh habe ich es auch gemacht. Ähm ich habe – habe so Sterne dann ins Mitteilungsheft geklebt, wenn gute Tage waren. [...] Und äh – und dann wurde dieser Schüler zu Hause belobigt und in der Schule noch einmal belobigt und so. Das ähm ist dann irgendwann auch hinfällig dieses äh Vehikel, ne? Dann braucht man das gar nicht mehr. Äh von daher finde ich das eigentlich sehr gut“ (D4/40)

Dabei bezieht sie sich auf konkrete Interventionsmethoden im Sinne eines Fundus an Handlungsmöglichkeiten, auf die man im Laufe der eigenen Schulpraxis bei Bedarf zurückgreifen kann. Unterstützung bewegt sich nach diesem Verständnis auf einer situationsbezogenen, pragmatischen Ebene.

Im Fall von Lena, einer Schülerin mit schwerer und mehrfacher Behinderung, in dem Frau Dietrich mit positiver Verstärkung durch Süßigkeiten an die Grenzen ihres professionellen Handlungsrepertoires stößt, erweisen sich aus ihrer Perspektive kompensatorische bzw. entlastende Maßnahmen als hilfreich, beispielsweise in Form zusätzlicher Personalressourcen:

„da haben wir äh eins – eine Kraft in der Klasse, die mit ihr umgeht, äh die mit ich auch dann rausgehen kann, wenn das Verhalten unerträglich wird, äh dann kann sie herausgehen und spazieren gehen oder so. Und äh das ist natürlich eine enorme Hilfe, weil wenn man ohne jemanden in der Klasse wäre und sie würde ihre – äh das kommt ja richtig anfallartig, ne? Dann – dann macht sie Purzelbäume über den Boden, Handstand, Kopfstand und äh wie gesagt schlägt mit dem Kopf auf den Boden. Äh das wäre überhaupt nicht möglich“ (D4/46).

Die unterstützende Wirkung der personellen Verstärkung bezieht sich dabei auf eine Entlastung für die Klasse und den Unterricht.

Die Verantwortung für den Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten verortet Frau Dietrich primär im Aufgabenbereich des jeweiligen Klassenlehrers bzw. des Klassenteams. Kooperation innerhalb des Kollegiums beschränkt sich dabei darauf, problematisches Verhalten von Schülern dem zuständigen Klassenlehrer gegenüber anzuzeigen:

„Also wir haben hier einen Schüler, der – der auch schwer äh verhaltensauffällig ist. Der ist einfach ähm respektlos. Also der – der denkt, er ist der King, ein türkischer Junge. Ähm er ist der King und äh nimmt sich da schon einige Sachen heraus, wo ich ähm den Klassenlehrer auch angesprochen habe und gesagt habe ‚Also, wäre schön, wenn du einmal mit ihm darüber redest, ob das so in Ordnung ist‘. Und ich denke, das Gespräch hat auch stattgefunden. Und es ist seitdem auch nicht wieder etwas vorgekommen. Also so auf der Ebene würde die Zusammenarbeit sein“ (D4/26).

Darüber hinaus beschreibt Frau Dietrich Zusammenarbeit bei logistischen und organisatorischen Fragen als hilfreich, die sich beispielsweise bei einem vorübergehenden oder dauerhaften Klassenwechsel von Schülern oder der Beaufsichtigung bei klassenübergreifenden Aktivitäten stellen (vgl. D4/26).

Dem beschriebenen Orientierungsrahmen von Kooperation folgend benennt die Sonderpädagogin auch regelmäßige pädagogische Konferenzen innerhalb des Kollegiums als wünschenswerte Unterstützungsmöglichkeit bezogen auf Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten. Sie beschreibt, dass auch sie einmal einen Fall in die Geamtlehrerkonferenz eingebracht hat, *„was auch einfach nicht gut gelaufen [ist]. Das – und ich denke, daraus ziehen dann auch die äh die Leute hier die Befürchtung, nein, also das löse ich lieber für mich alleine“ (D4/26)*. Die angedeuteten negativen Erfahrungen charakterisiert sie nachfolgend genauer:

„Es sind ja auch Schüler, die dann nicht nur in ihrer Klasse problematisch sind, sondern auch ähm in den Pausen. Die sagen, was geht mich das an, wenn da jemand anderes mich ermahnt. Äh und dann nicht ansprechbar sind für jeden [...] dass man sagt, einmal im Monat eine Konferenz zu einem Schüler oder zu einem Problem, jetzt speziell in Bezug auf Verhaltensauffälligkeit“

ten. Das könnte ich mir gut vorstellen, würde ich mir auch wünschen. Und wo dann jeder auch wirklich ähm mit allem drum und dran sich äußern kann und nicht irgendwie befürchten muss, dass ihm das als Versagen zugeschrieben wird. Das (räuspert sich) – weil das ist ja oft so, dass hier jeder denkt ‚Na gut, das hätte ich besser gemacht‘“ (D4/30)

Frau Dietrich beschreibt hier den kollegialen Austausch über einzelne Schüler, dem vorher beschriebenen Orientierungsrahmen von Unterstützungsressourcen folgend, in erster Linie als pragmatisch motiviert, nämlich durch einen klassenübergreifenden Kontakt mit Schülern, die die Autorität anderer Lehrkräfte unter Umständen nicht anerkennen. Den gewünschten Austausch versteht sie als Gesprächsrahmen, in dem man sich „mit allem drum und dran [...] äußern kann“ (D4/30), ohne dass eine solche Problematisierung „als Versagen“ (D4/30) eingeordnet und eigener Inkompetenz zugeschrieben wird. Letztgenannter Aspekt erweist sich ihrer Beschreibung nach als ausschlaggebend für den Rückzug der Kollegen in den Klassen- bzw. Teamrahmen. Die von ihr angeführten pädagogischen Konferenzen dienen damit weniger – wie ihre Bezeichnung erst einmal vermuten lässt – einem gemeinsamen fallverstehenden Zugang, sondern in erster Linie der Abstimmung von Handlungsmaßnahmen. Ein solches Verständnis von Kooperation rückt Frau Dietrich auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen in den Vordergrund (vgl. D4/24).

Zusammenfassende Charakterisierung und theoretische Einordnung des Deutungsmusters pädagogischer Professionalität

In den beschriebenen Fällen dokumentiert sich eine Orientierung an einem Konzept von Professionalität, das pragmatische Handlungskompetenzen im Umgang mit dem Fall besonders hervorhebt. Eine solche Suche nach Handlungskonzepten und -methoden, die sich in einem direkten Bezug auf den Fall anwenden lassen, ist dabei mit der Motivation und Zielsetzung verbunden, die Schwierigkeiten im Umgang mit dem Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten ‚in den Griff‘ bekommen und handeln zu können. Orientiert an einem solchen Verständnis von Professionalität gestalten sich auch die Erwartungen und Anforderungen, die die Lehrkräfte sowohl an Professionalisierungsprozesse im Kontext der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung als auch an Unterstützungsressourcen im Rahmen der Schulpraxis adressieren. Professionalisierung bedeutet in diesem Zusammenhang den Aufbau eines Handlungsrepertoires, das Methoden bereit hält, die universal einsetzbar und auf unterschiedliche Fälle angewendet werden können, worauf beispielsweise Frau Conrad explizit hinweist (vgl. C7/89). Angesichts der Verunsicherungen durch den im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten häufig erfahrenen Kontrollverlust wird diese Suche nach verlässlichen Handlungsstrukturen, die dazu beitragen, die Interaktion mit dem Schüler zu strukturieren, in seiner subjektiven Bedeutung nachvollziehbar. Handlungsstrukturen und -methoden kommt dabei eine vergleichbare Bedeutung zu wie schulischen Aktivitäten, die für die Lehrkraft eindeutig und klar strukturiert sind, mit deren Hilfe die in der pädagogischen Beziehung zu Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung erfahrenen Irritationen strukturell eingerückt werden können (vgl. Kleinbach 1994, 57).

Vor dem Hintergrund dieser Bedeutung eines direkten Anwendungsbezugs wird theoretischen Inhalten aus Perspektive der Lehrkräfte dann eine unterstützende Wirkung attestiert, wenn sie als Handlungskonzepte in die Praxis transferierbar sind, wie beispielsweise im Fall von Frau Dietrich lerntheoretische Erklärungsansätze in Form von Methoden positiver und negativer Verstärkung¹²⁴. Eine theoretische Beschäftigung mit fachlichen Inhalten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, die nicht aus sich heraus eine Verbindung zur Praxis beinhalten, d. h. orientiert an der Systematik von Lotz nicht auf einer konzeptuellen, sondern auf einer abstrahierend-theoretischen Ebene angesiedelt sind (vgl. Lotz 2003, 30), können durch die Lehrkraft selbst nicht mit den in der Praxis zu bewältigenden Anforderungen und Fällen in Verbindung gebracht werden. Sie bleiben abstrakt, wie beispielsweise Frau David resümierend zusammenfasst:

„Also ich denke, dafür braucht – das Studium war interessant, Sexualität bei Geistigbehinderten – bla, bla, bla, bla, bla, bla. Das Studium war interessant und der Referendardienst naja. Aber äh ich denke einmal, das, was man hinterher in der Praxis machen muss und was man auch als Kompetenzen mitbringen muss als Sonderschullehrer, das lernt man nicht“ (D1/77)

Die beispielsweise durch Terhart idealtypisch beschriebene pädagogische Professionalität als Vermittlung von Allgemeinem (Wissenschaft) und Besonderem (Fall), die „weder über ‚Technologie‘ noch über ‚Diskurs‘, sondern über den kompetenten Professionellen bzw. entlang der Strukturlogik professionalisierten Handelns zu erfolgen [hat]“ (Terhart 1992, 120), erfährt dadurch eine Verkürzung im Sinne eines sozialtechnischen Verständnisses pädagogischer Praxis. Dieser Verständnis erweist sich – besonders deutlich am Beispiel von Frau Dietrich – als Konzept mit begrenzter Reichweite, da der professionelle Horizont an den Grenzen des zugrunde gelegten Handlungskonzepts endet. Der Fall von Lena, der mit Hilfe des eigenen Konzepts positiver Verstärkung durch Süßigkeiten nicht ‚gelöst‘ werden kann, wird dann letztlich kompensatorisch, mittels personeller Verstärkung gelöst, durch die die Belastungen in Zusammenhang mit den Verhaltensauffälligkeiten strukturell bewältigt werden. Dadurch wird die problematische Situation sowohl für die Schülerin als auch die Mitschüler und Teamkollegen vorerst entschärft. Der durch diese Entlastung geschaffene Spielraum wird dabei aber nicht für die Entwicklung von fallbezogenen Handlungsperspektiven genutzt.

Vor dem Hintergrund des beschriebenen professionellen Orientierungsrahmens kommt Unterstützungsangeboten eine besondere Bedeutung zu, die das eigene Handlungsrepertoire im Umgang mit dem einzelnen Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten erweitern. Neben der bereits erwähnten Unterstützungsressource von theoriegeleiteten, aber praxisorientiert ausformulierten Handlungskonzepten, die im Fall von Frau Dietrich eine große Rolle spielen, wird einer Beratung durch Dritte eine unterstützende Wirkung zugesprochen. Diese Beratung wird dabei nicht als Beratung in reflexiver Form charakterisiert, bei der sich die Lehrkraft mit Kollegen oder anderen Beratern gemeinsam über einen Fall verständigen, sondern in transitiver Form einer direktiven Beratung im Hinblick auf konkrete Interventionsmöglichkeiten (vgl. Seel 1998, 44; 2009, o.S.). Das Verhältnis zum Berater wird dabei

¹²⁴ In anderen Fällen zählen zu solchen Konzepten insbesondere ETEP und TEACCH.

idealtypisch als Experten-Laien-Relation zwischen einem Experten für Handlungsmaßnahmen im Umgang mit dem problematischen Verhalten und der eigenen Person als Nachfragendem konzipiert (vgl. Reiser et al. 2003, 10). Im Fall von Frau David zeigt sich, dass eine solche Beratung von außen – zumindest in einer solchen informellen Form – nicht zwingend zu einer Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit dem Fall führt. Die Bezugnahme auf die eingebrachten Handlungsmöglichkeiten oberflächlich und ohne eine reflektierende und handlungserweiternde Auseinandersetzung mit den eigenen Erklärungs- und Handlungsansätzen. Im Kontext von pädagogischen Professionalisierungsprozessen beschreibt Radtke eine solche selektive Aneignung von theoretischem Wissen als Abschirmung (vgl. Radtke 2006, 76).

Die Verantwortung für den Umgang mit dem Fall und die damit verbundenen ‚Bewältigungsleistungen‘ konzentrieren sich nach diesem Verständnis auf den Klassen- bzw. Teamrahmen. Eine teamübergreifende Kooperation mit Kollegen anderer Klassen ist in erster Linie auf einer ‚organisatorisch-pragmatischen‘ Ebene angesiedelt und findet beispielsweise in Form eines gemeinsam organisierten temporären oder dauerhaften Klassenwechsels von Schülern statt.

5.2.2.2 Orientierung am Fallverstehen: Unterstützungsressourcen in Form von Fallverständigung

Dokumentarische Interpretation

Frau Borchert

Frau Borchert schätzt die Unterstützungsmöglichkeiten im Hinblick auf Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten aufgrund der Individualität und Singularität des jeweiligen Falls als sehr begrenzt ein, so „dass man [...] mit der Situation mit dem konkreten Kind eigentlich jetzt auch erst einmal allein ist, ne? Und dass das schon schwierig ist, da jetzt von außen irgendwie mit Ratschlägen oder so zu kommen, ja“ (B2/125). Dabei problematisiert sie auch ein Verständnis von Professionalität, dass sich in (be-)handlungstechnologischen Kompetenzen in Anwendung auf den Einzelfall erschöpft, indem „nach einem Rezept gesucht wird. Kind ist so heute und jetzt machen wir folgende Schrittfolge“ (B2/56). Am Beispiel einer Schülerin „mit ganzen dollen aggressiven Verhaltensweisen“ (B2/72) beschreibt sie es als sehr hilfreich, dass die Konrektorin einen Tag lang im Unterricht hospitiert und die Schülerin in Interaktion mit anderen beobachtet hat:

„Und der sind einfach Sachen aufgefallen, äh die uns nicht aufgefallen sind. Und die hatte – kam ganz schnell so an – an bestimmte Ursachen heran. Aber – also in der Situation und in diesem Stress, was ich vorhin sagte – also das Beobachten, klar, selber das Kind, aber in dem Moment wo man selber so mit dem Kind interagiert – äh ja, es ist halt schwierig, ja? Das dann wirklich, äh naja, wirklich objektiv bestimmte Sachen zu sehen“ (B2/72)

Die unterstützende Wirkung dieser Maßnahme liegt für Borchert dabei im Erkenntnisgewinn durch einen Blick von außen („objektiv bestimmte Sachen zu sehen“, B2/72), durch den die Einordnung der Verhaltensweisen der Schülerin in ihrem sozialen Kontext und ein fallverstehender Zugang für die

Teamkollegen erleichtert wird. Dabei grenzt sie diese Unterstützungsdimension nachfolgend noch einmal explizit von einer Beratung im Sinne von „*Rezepte liefern*“ (B2/74) ab. Auch Professionalisierung im Rahmen der universitären Lehrerbildung versteht sie vor diesem Hintergrund als Sensibilisierung für einen fallbezogenen Zugang:

„Aber es – man hangelt sich eben trotzdem von Einzelfall zu Einzelfall, denke ich, so dieses – aber, äh dass man das natürlich mitbekommen hat, dass man wirklich gucken muss und dass es eigentlich im Prinzip auch lernt, dass es wirklich keine Rezepte gibt, ja? Also, dass man da eben sich wirklich mit dem Fall auch vertraut machen muss. Was könnte es da geben?“ (B2/66).

Als eine Möglichkeit im Rahmen der Ausbildung nennt Frau Borchert dabei Fallarbeit („*so etwas wie Einzelfallbesprechungen*“, B2/66) anhand von Videoaufnahmen. Die Verankerung von kooperativen Fallbesprechungen, wie im Fall der Schülerin mit aggressiven Verhaltensweisen, oder auch Supervisionsangeboten (vgl. B2/117) als berufsbegleitende Unterstützungs- und Professionalisierungsmaßnahme erachtet sie dabei als prinzipiell hilfreich, aber innerhalb der schulischen Rahmenbedingungen nur schwer zu realisieren. Diese Einschätzung begründet sie nicht nur mit den organisatorischen Rahmenbedingungen und fehlenden Ansprechpartnern im Schulkontext (vgl. B2/72), sondern auch vor dem Hintergrund ihrer eigenen Kooperationserfahrungen. Den Austausch mit Kollegen anderer Klassen ordnet sie im Fall von Fabian als „*Belehrungen*“ (B2/80) ein. Sie beschreibt, dass sie aufgrund der Reaktionen der Kollegen eine Fallbesprechung im Rahmen einer Gesamtlehrerkonferenz initiiert hat, um die Kollegen über dieses spezifische Syndrom und diesen konkreten Fall zu informieren. Diese *Fallbesprechung*, die im engeren Sinne als *Fallinformation* zu verstehen ist, war dabei zum einen dadurch motiviert, weiteren „*Belehrungen*“ (B2/80) zuvorzukommen, zum anderen pragmatische Fragen der Aufsicht und des Umgangs mit dem Schüler in klassenübergreifenden Situationen, beispielsweise Pausensituationen, zu klären:

„Ja gut, jetzt wissen wir das ja erst einmal‘ und dann gucken sie eben auch. Ich habe zum Beispiel auch so Sachen gesagt, also wenn der im Haus alleine herumläuft, dann hat das überhaupt nicht seine Richtigkeit. (lacht) Soll man sich den gleich greifen und zurückbringen, ja?“ (B2/82)

Sich im Rahmen von Fallbesprechungen auch über einzelne Fälle auszutauschen und gemeinsam Handlungsperspektiven entwickeln zu können, kennzeichnet sie – in der sprachlichen Form einer mehrfachen Konditionalkonstruktion – als eher theoretische Möglichkeit:

„aber wenn jemand ein Kind hat, wo er denkt speziell (Tür wird laut geschlossen) oder er kommt damit mit nicht weiter oder wenn jemand dann noch Vorschläge hat oder so, denke ich schon, sollte man stärker mal solche Sitzungen hier nutzen“ (B2/82)

Frau Franke

Frau Franke nennt bei der Frage nach wichtigen Kompetenzen im Hinblick auf Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten an erster Stelle, „*Verständnis dafür zu haben, warum ist der Schüler so. Nicht nur immer fordern, sondern wirklich Verständnis zu haben*“ (F5/44). Mit Blick auf die mit einem solchen Fallverstehen verbundenen professionellen Anforderungen betrachtet sie Professionalisierungsangebo-

te für einzelne Kollegen oder auch das ganze Kollegium als hilfreich, die einen solchen fallorientierten Zugang theoretisch fundieren:

„Naja, ich Konditionalkonstruktion – ich weiß nicht, ob es so etwas gibt, dass – dass man das erschließen und erforschen kann, warum jetzt diese Verhaltensauffälligkeiten entstehen. Aber es muss ja irgendwas von der psychologischen Seite her geben, dass man sagt ‚Okay, ähm gerade jetzt im Falle von Vernachlässigung oder Missbrauch oder Verstoß aus der Familie, warum, aus welchen Gründen auch immer, dass man da einfach ähm mehr erfährt, was sich da überhaupt alles bei diesen Menschen, bei diesen Kindern, Jugendlichen ähm abspielt und wie man ihnen da helfen kann, ja, ähm was sich daraus für diese Schüler, für diese Kinder und Jugendlichen ergibt? Welche Verhaltensweisen sie dann dadurch an den Tag legen und dass wir da einfach lernen, wie wir damit umgehen‘ [...] Ja, aber einfach, dass man es vielleicht auch besser versteht. Ich glaube, das ist auch ein ganz großes Problem, ähm das, was ich sagte, dass viele Kollegen ja dann immer sagen ‚Ach, der ist hier falsch und der muss weg‘. [...] Damit wir auch besser helfen können, besser darauf eingehen können“ (F5/48-50)

Einer Bezugnahme auf theoretisches Wissen kommt dabei aus Perspektive von Frau Franke nicht die Bedeutung zu, direkt in Handlungskonzepte übersetzbar zu sein, sondern *„dass man es vielleicht auch besser versteht“ (F5/50)*. Dieses Verständnis wirkt sich auf das eigene professionelle Handeln indirekt unterstützend aus, nämlich *‚besser auf den Schüler und seine besondere Problemsituation eingehen zu können‘*. Der Fokus der Unterstützung ist in erster Linie auf die Lehrkraft gerichtet, die Wirkung auf den Schüler ist dabei eine mittelbare. Frau Franke bewertet sich in dem beschriebenen Sinne, wie sie besonders betont, als *„nicht ausgebildet“ (F5/44)*.

Im Rahmen der Kooperation mit anderen Kollegen der Schule findet Frau Franke kaum Möglichkeiten einer solchen Unterstützung bei der Entwicklung eines fallverstehenden Zugangs. Sie gibt an, dass ein Austausch über den Schüler vornehmlich teambezogen erfolgt. Gespräche über Schüler mit anderen Kollegen finden nur sporadisch und auf einer informellen Ebene statt, weil sie weder institutionell noch konzeptionell verankert sind – oder wie Frau Franke es formuliert: *„Es bleibt einfach kein Raum dafür“ (F5/36)*. Die Gesprächsräume, die im Schulalltag installiert sind, wie beispielsweise regelmäßige Dienstbesprechungen, haben eher informierenden und organisierenden Charakter. In diesem Rahmen werden auch Probleme mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten thematisiert, aber aus Sicht von Frau Franke eher im Sinne von Beschwerden über das Verhalten einzelner Schülern, die an den einzelnen Sonderpädagogen in seiner Funktion als Klassenlehrer gerichtet werden:

„Und da waren auch meine Schüler immer wieder Thema der Diskussion, dass es auch wirklich breitgetreten wurde, wo ich schon gedacht habe ‚Naja, jetzt reicht es auch einmal‘. Ähm ja, da sagt dann jeder seine Meinung dazu und [...] ‚Deine Schülerin‘ oder jetzt gar nicht einmal so persönlich ‚Deine Schülerin‘ – aber es wurde gesagt ‚So, die Schülerin hat wieder das gemacht, das und ist eskaliert‘“ (F5/36-38)

Diese Beschwerden über das Verhalten Lisas werden verbunden mit Forderungen nach institutionellen Sanktionen, die Frau Franke als *„Klassiker“ (F5/38)* beschreibt, beispielsweise Forderungen nach einem temporären Ausschluss vom Unterricht (vgl. F5/38). Die Kooperation bewegt sich damit nicht, wie es die Lehrkraft eigentlich als unterstützend und hilfreich für die eigene professionelle Arbeit einordnet, auf der Ebene eines fallverstehenden Zugangs, sondern auf einer konfrontativen Ebene

einer Zuschreibung von Verantwortlichkeiten und pragmatischen Forderungen nach Handlungsmaßnahmen, die nicht dem eigenen Konzept der Lehrkraft entsprechen. So stellt Frau Franke zur Kooperation mit anderen Kollegen resümierend fest:

„Man kommt nicht so wirklich auf einen gemeinsamen Nenner. Letztendlich bespricht man es dann doch wieder als Klassenlehrer oder als Team mit der Schulleitung ‚Was machen wir?‘ Von außen kommen dann doch eher Forderungen“ (F5/38)

Die Unterstützung durch die Schulleitung, auf die sie sich hier bezieht, charakterisiert sie an anderer Stelle genauer als Entlastung von Aufgaben eines institutionsübergreifenden ‚Fallmanagements‘, z. B. bei der Organisation von Hilfeplangesprächen, einer Kontaktaufnahme mit der Psychiatrie etc. (vgl. F5/32), insbesondere aber auch als Übernahme von Mitverantwortung für den ‚Fall‘. Die unterstützende Rolle der Schulleitung bewegt sich dabei in einem Spannungsfeld, *„immer mittendrin [...] immer informiert“ (F5/32)* zu sein und auch an *„Punkt[en], wo man dann abwägen muss, was ist jetzt richtig“ (F5/32)*, Entscheidungsprozesse mit zu tragen, die Kompetenz und Verantwortung der Lehrkraft dabei gleichzeitig nicht in Frage zu stellen:

„Es ist aber nicht so, dass sie da einem irgendwie etwas wegnimmt. Sie sagt noch ‚Sie sind die Klassenlehrerin und Sie entscheiden‘“ (F5/34)

Die Gewichtung einer solchen gemeinsamen Verständigung darüber, was die nächsten Schritte im Umgang mit dem ‚Fall‘ sein könnten, zeigt sich auch ihrem Verständnis einer gelungen Kooperation mit außerschulischen Institutionen (vgl. F5/22).

Frau Begemann

Der Unterstützungsbedarf, den Frau Begemann im Rahmen des Interviews geltend macht, bezieht sich in erster Linie auf die eigene Person bzw. das Klassenteam, erst in zweiter Linie auf den Schüler. Eine solche *„Beratung für das Team“ (B1/33)* fragt Frau Begemann – sensibilisiert durch die Probleme in der vorherigen Klasse, die letztendlich zu einem Schulwechsel Marcells geführt haben – in dem Moment gegenüber dem zuständigen Schulpsychologen an, als sie erste Anzeichen einer sich krisenhaft zuspitzenden Situation auch in ihrer Klasse wahrnimmt. Im Laufe ihrer Erzählungen und Beschreibungen, wie sich der Fall entwickelt hat, kommt immer wieder zum Ausdruck, dass sich Frau Begemann trotz dieser frühzeitigen Anfrage nach Unterstützung und Beratung allein gelassen fühlt und sich der zunehmenden Eskalation der Situation hilflos ausgeliefert sieht:

„Und meine Sorge ist, ich bekomme hier keine Hilfe. Ich verhungere am ausgestreckten Arm. Meine Kollegen werden krank, einer nach dem anderen. Ich habe ein sehr dickes Fell, aber ich werde es sicherlich auch nicht bis ins Unendliche aushalten“ (B1/48)

Diese Beschreibung als *‚Verhungern am ausgestreckten Arm‘* bezieht sich sowohl auf die Kooperation mit Schulleitung und Kollegen innerhalb der Schule als auch auf die Kooperation mit außerschulischen Kooperationspartnern, wie beispielsweise dem behandelnden Psychotherapeuten des Schülers (vgl. B1/39). Diese von Frau Begemann ausführlich und differenziert beschriebene Situation mangeln-

der Unterstützung kann als Negativfolie herangezogen werden, vor deren Hintergrund sich ihr Verständnis von Professionalität rekonstruieren lässt.

Die besondere Bedeutung, die Frau Begemann der Kooperation als Unterstützungsressource beimisst (vgl. B1/9), bezieht sich vor allem auf eine ‚Veröffentlichung‘ der eigenen Probleme über die Teamgrenzen hinaus, um die Verantwortung für den ‚Fall‘ auf mehrer Schultern verteilen zu können. Die Bedeutung einer solchen Öffnung beschreibt sie dabei vor ihrem eigenen beruflichen Erfahrungshintergrund und ihrer Tätigkeit an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘:

„und an der Lb-Schule habe ich die Erfahrung gemacht, die überlasteten Lehrer haben sich dann eingeschlossen. Die habe auch nicht gesagt, dass sie ein Problem haben. Die haben das lieber äh unter den Tisch gekehrt und haben das versucht, mit sich irgendwie ‚Schaffen die mich oder ich die?‘ und wieder einen Tag geschafft und zunehmend graue Mäuse an der Schule [...] es würde uns allen helfen, wenn wir einfach einmal über unsere Problemfälle sprechen könnten, ganz o – offen, ne? Ohne dass das jetzt ‚Ey, die kommt nicht mit dem klar.‘ oder so. Aber wenn wir einen schreienden, tobenden Marcel haben, der – der hier von mir mit diesem Griff herausgeführt wird, mir ist das absolut peinlich fast, ne? Wenn da einer dann so guckt“ (B1/82)

Eine solche Unterstützung in Form einer Anerkennung der professionellen Anforderungen im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten, die nicht einer vermeintlichen professionellen Inkompetenz und einem pädagogischen Versagen der Lehrkraft zugeschrieben werden, kommt auch an anderer Stelle zum Ausdruck. Hier problematisiert Frau Begemann die Zusammenarbeit mit der Schulleitung, die den Handlungs- und Unterstützungsbedarf des Klassenteams nicht anerkennt („noch im April hat die stellvertretende Schulleiterin gesagt ‚Naja, bloß wenn jemand die Faust einmal hebt, muss man doch noch nicht so ein Theater machen‘“, B1/33) und Verantwortung durch einen bürokratischen Umgang mit dem Fall delegiert („wenn mir mein Schulleiter und der Stellvertreter sagen ‚Naja, es muss halt erst etwas passieren, ehe etwas passiert‘, da könnte ich über die Tischkante springen“, B1/50). Positiv gewendet entwirft Frau Begemann ein Konzept von Kooperation, das sich auf die Übernahme von Mitverantwortung für den Fall bezieht:

„Was mir aber richtig fehlt ist die konkrete Unterstützung hier in der Schule. Die ernsthaft gewollte und wirklich äh dass die auch Rückgrat zeigt, die auch zu mir als Lehrerin und zum Team steht“ (B1/82)

Frau Begemann versteht pädagogische Professionalität im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten in einem dynamischen Sinne als fortlaufenden Professionalisierungsprozess:

„da bin ich auch noch nicht so Profi, dass ich nicht da immer wieder etwas Neues finden würde. ‚Ja, müsstest du einmal darüber nachdenken und das probieren‘“ (B1/82)

In diesem Kontext bewertet sie auch die Beschäftigung mit Fachliteratur und Theorie als hilfreich, um sich vom konkreten Fall distanzieren und die eigene Standortgebundenheit gegenüber dem Fall durch die Einnahme anderer, theoriegeleiteter Perspektiven relativieren zu können. Ein vergleichbares Verständnis zeigt sich auch in ihrer Beschreibung kollegiumsbezogener Fortbildungen, die sie als Möglichkeit und Ressource einordnet, eigene Konzepte im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten kritisch zu hinterfragen, zumal sich die einzelnen Klassenteams auf einem „sehr unterschiedli-

chen Stand“ (B1/82) befinden, „so von Ausgrenzen über ,Wenn der mir weh tut, tue ich ihm auch weh‘ bis – also so ganz irrige Sachen sind da noch“ (B1/82).

Eine Kooperation mit den Kollegen der Schule, beispielsweise in Form von Fallbesprechungen innerhalb des Kollegiums, verortet sie darüber hinaus eher auf einer informierenden Ebene, mehr „*Hintergrundwissen*“ (B1/82) zu „*Problemkindern*“ (B1/82) anderer Klassen zu erhalten, um in klassenübergreifenden Situationen angemessener mit den Schülern umgehen zu können. In diesem Sinne beschreibt sie aus ihrer persönlichen Situation heraus:

„Aber, ich würde eigentlich ganz gerne auch dem anderen einmal ein bisschen mehr über das Kind erzählen. Wenn ich selber auch so ein bisschen mehr wüsste, woran es auch liegt, ne? (lachend)“ (B1/82)

In dieser Beschreibung dokumentiert sich, dass sie primär die eigene Person in der Verantwortung sieht, einen fallorientierten Zugang zu entwickeln. Den Austausch mit Kollegen charakterisiert sie als zeitlich nachgeordnet und informierend.

Frau Carl

Auch Frau Carl erfährt sich in einer isolierten Position und beschreibt diese Isolation als zusätzliche Belastungs- und Anforderungsdimension im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten, die die Probleme nicht nur additiv vergrößert, sondern zusätzlich verschärft:

„Und ich hatte auch das Gefühl, ähm von der Schulleitung, die ja nun vieles zu managen und zu regeln und so weiter hat, dass – was alles klar ist, aber trotzdem fühlte ich mich alleine gelassen und hatte da überhaupt nicht das Gefühl, dass ich da unterstützt werde. Das war mehr unter dem Motto ähm ,Ja, (atmet hörbar aus) ja, jeder muss da mit seinem Päckchen da selber fertig werden‘ und so. Und es kam irgendwie auch nie so – diese Schülerin, die galt – diese autistische Schülerin wurde auch von der Schulleitung also eine der schwierigsten Schülerinnen, die wir jemals hatten an der Schule, bezeichnet. Also es war schon extrem heftig [...]. (atmet hörbar aus) Da fehlte mir leider ein bisschen Unterstützung“ (C6/41)

Trotz der ‚objektiv anerkannten‘ besonderen Anforderungen durch die Verhaltensauffälligkeiten sieht sich Frau Carl in der alleinigen Verantwortung für die Schülerin und eine Problemlösung im Rahmen der Klasse. In diesem Zusammenhang erzählt sie von einer Situation, in der sie auf Grund der besonderen Belastung und der eigenen professionellen Hilflosigkeit „zum ersten Mal [...] geheult [hat] einmal nachmittags“ und „so aufgewühlt in eine Steuergruppensitzung kam“ (C6/41), was „bei der Schulleitung nicht so gut an[kam] oder falsch“ (C6/41). Aus dieser krisenhaft zugespitzten Situation heraus entsteht für Frau Carl der Impuls, einen offensiveren Umgang mit den professionellen Anforderungen zu initiieren – „etwas Konstruktives aus dieser Situation zu machen“ (C6/41), wie sie selbst sagt. Einen solchen konstruktiven Umgang mit den Schwierigkeiten konkretisiert sie als Öffnung nach außen durch einen Austausch mit Kollegen, die ähnlich gelagerte Anforderungen zu bewältigen haben:

„Ähm und wir hatten früher schon einmal ähm hier an der Schule Kollegiale Fallberatung [...] und ich habe das damals auch gemacht und ich hatte eigentlich vor, mir so Kollegen zu suchen, die eben auch diese schweren – diese schwierigen Schüler haben, dass man sich einmal zusam-

mensetzt und überlegt, was – was hilft einem in diesen Situationen und was wünscht man sich vor allen Dingen auch an Hilfe“ (C6/41)

Diese Initiative, die aus der Erfahrung der eigenen professionellen Hilflosigkeit und Isolation heraus motiviert ist, ist darauf gerichtet, den eigenen Unterstützungsbedarf zu konkretisieren, um entsprechende Ressourcen aktivieren zu können („was hilft einem in diesen Situationen und was wünscht man sich vor allen Dingen auch an Hilfe“, C6/41) und ist nicht direkt auf den Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten selbst gerichtet. Ein solches Verständnis von Professionalität im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, das ein selbstreflexives Moment mit einschließt, kommt auch in anderen Passagen des Interviews zum Ausdruck, beispielsweise, wenn Frau Carl Supervision explizit als Möglichkeit zur Fortbildung einordnet (vgl. C6/65) oder regelmäßige Reflexionsphasen im Austausch mit Teamkollegen als Fortbildungskonzept einbringt (vgl. C5/67). In diesem Zusammenhang weist sie angesichts der Eigendynamik des Schulalltags auch auf institutionell und konzeptionell verankerte (Zeit-)Räume für einen reflektierenden Austausch mit Kollegen und ihre Bedeutung für den eigenen Professionalisierungsprozess hin:

„Weil es ist ja immer das Gleiche bei diesen Fortbildungen. Das hört sich erst einmal immer gut an und natürlich, man – man nimmt ja auch immer etwas für die Praxis. Das ist gar keine Frage, aber ähm ja, dieses – diese Verknüpfung müsste stärker sein, dass man auch wirklich sagt ‚So, wir machen das jetzt einmal über ein paar Wochen richtig und überlegen das und jeden Tag und bespr – reflektieren das zusammen und besprechen das‘. Äh also wenigstens im Team, dass man immer noch einmal – so wie wir mit den Schülern ähm auch besprechen, [...] diese Selbsteinschätzung. ‚Habt ihr es hingekriegt? Wie fandest du jetzt – wir haben die und die Regel und, hast du das Gefühl, das hat geklappt oder nicht geklappt?‘ Und dann daran zu arbeiten. Und so müsste man das selber ja dann auch machen. Das wäre eigentlich schön. Aber ich meine, man ist ja immer wieder an dem gleichen Problem. Der Unterrichtsalltag ist so voll und man geht immer aus der Schule und sagt ‚Mensch‘“ (C5/67).

Der eingangs beschriebene Impuls, die professionellen Anforderungen in einem solchen Sinne positiv zu wenden und in Schulentwicklungsmaßnahmen zur Etablierung von konzeptionellen Unterstützungsmaßnahmen zu übersetzen, läuft nach Einschätzung von Frau Carl letztendlich ins Leere, weil sie ihr Vorhaben „dann ein bisschen aus dem Auge verloren [hat], natürlich in dem Moment, wo es dann ein bisschen ruhiger wurde in der Klasse – leider“ (C6/41). In der akuten Krisensituation, in der sie eine entsprechende Unterstützungsstruktur benötigt hätte, sieht sie sich angesichts der „viel[en] Baustellen [...] in der Klasse“ (C6/41) überfordert, eine solche Struktur aus eigener Kraft zu etablieren, zumal sie die „Initiative hätte alleine bringen müssen“ (C6/41), wie sie sagt, und ihr Impuls durch die Schulleitung nicht aufgegriffen wird.

Zusammenfassende Charakterisierung und theoretische Einordnung des Deutungsmusters pädagogischer Professionalität

Die professionellen Anforderungen im Umgang mit dem problematischen Verhalten von Schülern werden im Rahmen dieses Deutungsmusters vorrangig darin verortet, „dass man es vielleicht auch besser versteht [...] [d]amit wir auch besser helfen können“ (F5/50), wie es Frau Franke ausdrückt, also einen verstehenden Zugang zum Schüler zu finden, um Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln,

die den hinter den Verhaltensauffälligkeiten stehenden Motiven des Schülers Rechnung tragen. Ein solches Verständnis von Professionalität entfalten die Lehrkräfte in expliziter Abgrenzung zu einer Bestimmung von Professionalität als „technologisches Expertentum“ (Oevermann 1996, 155), einem pädagogischen Handeln „nach Rezept“ (B2/56). Unterstützungsressourcen, die an diesem Punkt des Fallbezugs ansetzen, sind somit erst einmal auf die Person der Lehrkraft und von ihrer Wirkungsrichtung her nur mittelbar auf den Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten selbst gerichtet. Professionalität wird im Sinne von Nittel nicht als in der Person liegender oder durch sie zu erreichender Zustand von Kompetenz verstanden, sondern als „flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung“ (Nittel 2000, 85), als fortlaufender Prozess der Professionalisierung. Die Dynamik dieser Professionalitätsverständnisses ist dabei in den Anforderungen begründet, die sich in der Auseinandersetzung mit Fällen immer wieder neu stellen. Dabei wird ein solcher fortlaufender Prozess der Professionalisierung nicht nur auf der Ebene der einzelnen Lehrkraft verortet, sondern auch auf einer institutionellen Ebene angesiedelt. Im Sinne von Schulentwicklungsmaßnahmen muss immer wieder danach gefragt werden, welche schulischen Angebote für Schüler, die neue oder andere Anforderungen an die Schule mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’ stellen, sinnvoll und notwendig sind.

Der universitären Lehrerbildung wird dabei zum einen die Aufgabe zugesprochen, die angehenden Lehrer für diese professionellen Anforderungen eines fallverstehenden Zugangs zu sensibilisieren, beispielsweise im Rahmen von Fallbesprechungen. Zum anderen kommt der Vermittlung theoretischer Grundlagen eine besondere Bedeutung zu, die eine verstehende Einordnung von Verhaltensauffälligkeiten ermöglichen und erleichtern. Solche Wissensbestände auf einer abstrahierend-theoretischer Ebene (Lotz 2003, 30) werden dabei zum ‚Besonderen‘ des konkreten Einzelfalls bei der Herstellung eines Fallbezugs in Beziehung gesetzt. Damit kommt theoretischem Wissen die Bedeutung zu, nicht in einem direkten Anwendungsbezug zur Praxis zu stehen, sondern die Wahrnehmungsperspektive des Pädagogen und die Interpunktionen, die er im Tätigkeitsfeld setzt, zu beeinflussen (vgl. Dlugosch 2003, 30).

Darüber hinaus wird theoretischem Wissen die Bedeutung zugesprochen, die eigene Perspektive auf den Fall zu hinterfragen und die Frage des Fallverstehens neu aufzuwerfen, wie es in vergleichbarer Hinsicht auch für Ansätze der Fallarbeit beschrieben wird (vgl. Heiner 2004; Wernet 2006). Das Potential von theoretischen Wissensbeständen liegt dabei gerade darin, die Standortgebundenheit des eigenen Blickwinkels auf den Fall durch andere, theoriegeleitete Perspektiven zu relativieren, wie beispielsweise Frau Begemann in Bezug auf den von ihr beschriebenen Fall betont.

Unterstützungsressourcen, die darüber hinaus als hilfreich eingeordnet werden, beziehen sich auf die Etablierung handlungsentlasteter Räumen, die im Rahmen der Schule institutionell und konzeptionell verankert werden. Hierzu zählen regelmäßige Angebote zur Fallverständigung, die sich nicht nur auf den Schüler bezieht, sondern das eigene professionelle Handeln als Lehrkraft mit in den Blick nimmt, wie beispielsweise Supervision, kollegiale Fallberatung oder Fortbildungsangebote, die mit der eigenen Schulpraxis verbunden sind. Darüber hinaus sind auch strukturell verankerte Möglichkeiten, auf

die situativ und bei Bedarf zurück gegriffen werden kann, für die Lehrkräfte von Bedeutung. Eine solche Möglichkeit stellt beispielsweise eine Fallberatung auf Grundlage teilnehmender Beobachtung dar, die aus einer handlungsentlasteten Position heraus neue Perspektiven auf den Fall eröffnen kann, ohne ‚Handlungsrezepte‘ zu liefern. Die von den Lehrkräfte eingebrachten Unterstützungsperspektiven im Hinblick auf Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten folgen dabei konzeptionell einem Verständnis von Fallverstehensprozessen, die mit Möglichkeiten zur Fallverständigung verknüpft sind (vgl. Heiner 2004; Helsper 2001; Reh 2004) und eine Öffnung über die Teamgrenzen hinaus beinhalten. Diese idealtypisch entwickelten Vorstellungen von Professionalität im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten sehen sich dabei in der Schulpraxis mit Kooperationsstrukturen konfrontiert, die Räume zur Fallverständigung gerade nicht eröffnen und einen Rückzug auf den geschützten Teamrahmen nahelegen. Gründe liegen aus Perspektive der Lehrkräfte zum einen in strukturellen Rahmenbedingungen der Schule, in denen Supervision oder kollegiale Fallberatung als Angebote nicht vorgehalten werden. Zum anderen bilden sich in den Erzählungen und Beschreibungen der Lehrkräfte eine Kooperationspraxis ab, die allenfalls informellen Charakter hat und nur in Ansätzen konzeptionell gerahmt ist. In der Wahrnehmung der Lehrkräfte dominieren konfrontative Formen der Kooperation, die als Schuldzuschreibungen (vgl. B1/82), „Belehrungen“ (B2/80) und Forderungen nach institutionellen Sanktionen (vgl. F5/38) erfahren werden. Auf dieser Kontrastfolie ordnen die Lehrkräfte Kommunikationsstrukturen als unterstützend ein, die durch einen gleichberechtigten Austausch charakterisiert sind und eine gemeinsame Verantwortung für den ‚Fall‘ zum Ausdruck bringen (vgl. B1/82; F5/34).

6 Fazit und Ausblick

6.1 Professionalität im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten im Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung'

Die vorliegende qualitativ-empirische Studie beschäftigt sich mit sonderpädagogischer Professionalität im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘. Sie geht der Frage nach, welchen Anforderungen sich Sonderpädagogen in ihrem professionellen Handeln im Hinblick auf Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten gegenüber sehen, wie sie Verhaltensauffälligkeiten deuten und in welche professionellen Orientierungsrahmen diese Deutungsmuster eingelassen sind. In diesem Zusammenhang ist auch von Interesse, welche pädagogischen Handlungsmöglichkeiten durch die jeweiligen Falldeutungsmuster und idealtypischen professionellen Orientierungsrahmen eröffnet beziehungsweise verschlossen werden.

Im Rahmen der Datenauswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse konnten im **ersten Untersuchungsschwerpunkt** zwei wesentliche Anforderungsschwerpunkte für das professionelle Handeln im Umgang mit dem beschriebenen Personenkreis identifiziert werden: Es zeigen sich u. a. gesteigerte Anforderungen in der Aufrechterhaltung einer flexiblen Balance zwischen Nähe und Distanz, Person und Rolle in der pädagogischen Beziehung (vgl. Oevermann 1996). Diese Anforderungen sind nicht nur im Umgang mit dem Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten in der konkreten Situation verortet, in der insbesondere fremdaggressive Verhaltensweisen für die jeweilige Lehrkraft zu grenzverletzenden Erfahrungen und pädagogischen Grenzsituationen führen, sondern auch auf einer konzeptionellen und planerischen Ebene. Dieser Anforderungsschwerpunkt ist in wechselseitiger Beeinflussung mit besonderen Anforderungen in der Herstellung eines Fallbezugs verbunden, der sich idealtypisch zwischen dem Allgemeinen, dem generalisierten pädagogischen Wissen, und dem Besonderen des einzelnen Falls aufspannt (vgl. Terhart 1992). Die Verortung eines solchen Fallbezugs zwischen Allgemeinem und Besonderem entscheidet wesentlich darüber mit, welche Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten als ‚besonderer Fall‘ in das Blickfeld der Sonderpädagogen geraten – und welche nicht.

Die durch die Sonderpädagogen vorgenommenen Klassifizierungen von Verhaltensauffälligkeiten, orientiert am Schweregrad der Behinderung und am zugeschriebenen Entstehungszusammenhang des auffälligen Verhaltens, weisen darauf hin, dass die Behinderung einen Einfluss auf die Falldeutung nimmt. Eine solche Überlagerung des Fallverstehens durch die ‚Behinderungskategorie‘ lässt das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem im Fallbezug unsicher werden bzw. verschiebt das Verhältnis in Richtung des Allgemeinen. Hierdurch wird der Fall zu einem ‚Fall von Behinderung‘, so dass das Spannungsfeld zwischen Akzeptieren und Fördern, in das sonderpädagogisches Handeln eingebettet ist (vgl. Dlugosch und Reiser 2009), eine tendenzielle Auflösung erfährt und auffälliges Verhalten einseitig akzeptiert, allenfalls kompensiert wird. Es ist zu vermuten, dass einer solchen Einordnung von Verhaltensauffälligkeiten eine entlastende Bedeutung zukommt, da grenzverletzende

Erfahrungen durch eine solche Bedeutungssetzung aus der pädagogischen Beziehung ausgeklammert werden können.

Eine strukturell und ‚schulkulturell‘ verortete Isolation von Sonderpädagogen im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten führt zu einer Verschärfung der beiden beschriebenen professionellen Anforderungskonstellationen. Positiv beschrieben setzt die für einen fallverstehenden Zugang produktive Aufrechterhaltung der Spannungsfelder zwischen Nähe und Distanz, Allgemeinem und Besonderem handlungsentlastete Räume voraus, die Möglichkeiten zu einer distanzierten, multiperspektivischen und reflexiven Fallbetrachtung eröffnen.

Die beiden beschriebenen Anforderungsschwerpunkte professionellen Handelns sind mit Herausforderungen in Form von Widerspruchskonstellationen verbunden, die auf einer sekundären Ebene professionellen Handelns angesiedelt sind. Diese Antinomien zeigen sich in paradoxen Handlungsanforderungen, normativen Widersprüchen und Konfliktfeldern, die sich zwischen dem eigenen Rollen- und Aufgabenverständnis einerseits und den professionellen Anforderungen in Zusammenhang mit der pädagogischen Arbeit mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten andererseits konstituieren.

Im Rahmen des **zweiten Untersuchungsschwerpunkts** konnten drei idealtypische professionelle Orientierungsrahmen identifiziert werden, in die die Deutung des Falls ‚Verhaltensauffälligkeit‘ eingelassen ist und dadurch eine besondere Akzentuierung erfährt:

Orientierung an der Beziehung: Der Fall als Fall mit dem Schüler

Der Beziehung zwischen Sonderpädagogen und Schüler wird in diesem professionellen Orientierungsrahmen eine besondere Bedeutung beigemessen. Der Fall erscheint in dieser Kontextualisierung vor allem als ‚Fall mit‘ dem Schüler, verbunden mit einer Betonung des Besonderen gegenüber dem Allgemeinen im Fallbezug (vgl. Wimmer 1996). Chancen, die sich dadurch für das professionelle Handeln eröffnen, gründen vor allem in einer adressatensensiblen Falleinordnung (vgl. Schütze 1996). Gleichzeitig ist dieses Falldeutungsmuster mit der besonderen Anforderung verbunden, die Balance zwischen einem Sich-Einlassen auf den Schüler und einer reflexiven Distanzierung aufrechtzuerhalten. Die Isolation der jeweiligen Lehrkraft im Umgang mit dem Fall, die sowohl konzeptionell und als auch schulkulturell begründet ist, hat auf diese Dynamik eine verstärkende Wirkung und trägt zu einem Festfahren der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler (vgl. Heijkoop 2009) und einer Erstarrung bestimmter, für die emotional-soziale Entwicklung des jeweiligen Schülers ungünstiger Beziehungskonstellationen bei.

Orientierung an der Förderung: Der Fall als Adressat von Fördermaßnahmen

Dieses Orientierungsmuster richtet sich an der Förderung des Schülers mit Verhaltensauffälligkeiten aus. Der Fall wird dabei vornehmlich aus der Perspektive eines bestimmten Erklärungs- und Handlungskonzepts betrachtet, so dass das Allgemeine gegenüber dem Besonderen bei der Falldeutung und -einordnung besonders betont wird. Durch diese Form der Falleinordnung, die als konzeptionelle ‚Subsumtion‘ (vgl. Oevermann 1996, 156) verstanden werden kann, nimmt der Sonderpädagoge eine

eher distanzierte Position gegenüber dem Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten ein. Die professionellen Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit dem Fall sind dabei durch die Grenzen des zugrunde gelegten Handlungskonzepts beschränkt. Durch das Zurück-Geworfen-Sein auf die eigene Person in der Verantwortung für den Fall kann die eigene Falldeutung keine Impulse von außen erfahren, die eine reflexive Handhabung von Rekonstruktion und Subsumtion im Fallbezug (vgl. Helsper 2001) unterstützen könnten. Vor diesem Hintergrund können Probleme im Umgang mit Fällen, bei denen das eigene Erklärungs- und Handlungskonzept an seine Grenzen gerät, letztendlich nur strukturell gelöst werden, beispielsweise durch eine temporäre räumliche Separierung des jeweiligen Schülers.

Orientierung an Autorität und Kontrolle: Der Fall als Provokation

Der Fall wird im Rahmen dieses professionellen Orientierungsrahmens vor allem in seiner Bedeutung für die eigene Person betrachtet und vornehmlich als Provokation eingeordnet. Dies erschwert den Aufbau eines Fallbezugs zum Schüler mit Verhaltensauffälligkeit, so dass eine fürsorgliche Anerkennung des Schülers unter den emotionalen Anforderungen in Zusammenhang mit den problematischen, grenzverletzenden Verhaltensweisen nicht aufrechterhalten werden kann (vgl. Dlugosch 2009). Im Spannungsfeld von Nähe und Distanz bewegt sich der Sonderpädagoge stärker am Pol der Nähe, ohne das eigene persönliche Involviertsein in den Fall zu reflektieren. Die beschriebene Abwehrhaltung erfährt durch die isolierte Position des Teams bzw. des Sonderpädagogen im Umgang mit dem Fall eine Verstärkung und führt zu einer zunehmenden Eskalation der Klassensituation, die letztendlich nur strukturell beendet werden kann, indem der Schüler die Klasse oder Schule verlässt.

In den beschriebenen Falldeutungsmustern der Lehrkräfte im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten und den idealtypisch beschriebenen Deutungsmustern pädagogischer Professionalität, die zwischen Bewältigung und Fallverstehen, der Nachfrage nach pragmatischem Handlungswissen einerseits und einer Suche nach Fallverständigung andererseits angesiedelt sind, dokumentieren sich komplexe Bedeutungszusammenhänge, die zwischen Anforderungskonstellationen professionellen Handelns, dem professionellen Orientierungsrahmen, der Falldeutung und -bearbeitung sowie damit verbundenen Möglichkeitsräumen für das eigene Handeln angesiedelt sind. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass die interne Logik von Deutungsmustern und der Problemhintergrund, vor dem die Entstehung des Deutungsmusters einzuordnen ist, in einem Wechselwirkungsverhältnis aufeinander bezogen sind. Ausgehend von einem strukturorientierten Verständnis pädagogischer Professionalität bedeutet diese Wechselbeziehung, dass Deutungsmuster von Sonderpädagogen in Form von Fallverstehensprozessen nicht nur aus bestimmten Anforderungsstrukturen der professionellen Tätigkeit heraus erwachsen, sondern wiederum selbst bestimmte Anforderungskonstellationen für das eigene professionelle Handeln nach sich ziehen. Vor dem Hintergrund dieses komplexen Wechselwirkungsverhältnisses zwischen Struktur und Handlung, Determination und Emergenz, auf das wissenssoziologisch orientierte Deutungsmusteranalysen ihren Blick richten (vgl. Lüders und Meuser 1997, 66), sind lineare Stufenmodelle von Fallverstehensprozessen (vgl. Schulz 2011, 298) kritisch zu hinterfragen –

nicht zuletzt, wenn es um die Entwicklung von Perspektiven für sonderpädagogische Professionalisierung und die Gestaltung von Unterstützungsressourcen geht.

6.2 Perspektiven für Forschung und sonderpädagogische Professionalisierung

Die vorliegende Untersuchung ist angesichts des bislang wenig bearbeiteten Forschungsbereichs, der sich mit Fragen sonderpädagogischer Professionalität im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten beschäftigt, als explorative Studie zu verstehen. Ausgehend von den dargestellten ersten Ergebnissen lassen sich sowohl offene Fragen für die Forschung als auch Perspektiven für Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozesse ableiten, die im Folgenden als Ausblick skizziert werden sollen.

Der aufgezeigte komplexe Zusammenhang von Fallverstehensprozessen, Orientierungsmustern pädagogischer Professionalität und Anforderungsstrukturen professionellen Handelns, eingebettet in bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen der Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘, wirft grundlegende Forschungsfragen auf, die perspektivisch sowohl für den Bereich der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung als auch für die Gestaltung schulinterner Professionalisierungsprozesse von Relevanz sind. In diesem Zusammenhang stellt sich beispielsweise die Frage, wie sich professionelle Falldeutungsmuster im Laufe der Berufsbiographie verändern, insbesondere an der Schnittstelle von universitärer Lehrerbildung und einer beruflichen Tätigkeit im Praxisfeld. Forschungsdesiderata bestehen hier im Hinblick auf Studien, die (sonder-)pädagogische Professionalisierungsprozesse im Längsschnitt untersuchen und eine theoretische Grundlage für konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung von Aus- und Weiterbildungskonzepten schaffen.

Da Fallverstehenskompetenz idealtypisch im Spannungsfeld zwischen Allgemeinem und Besonderem, Theorie- und Praxisbezug angesiedelt ist und als wesentliches Charakteristikum sonderpädagogischer Professionalität angesehen werden kann, schließt sich die Frage an, wie diese Kompetenz im Rahmen der universitären Lehrerbildung angebahnt und gefördert werden kann. Eine stärkere Etablierung von Konzepten pädagogischer Kasuistik im Rahmen des Studiums könnte hier – in einem doppelten Sinne – neue Perspektiven eröffnen (vgl. u. a. Pietsch 2010), insbesondere auch zugunsten einer Sensibilisierung für Fallverstehensprozesse im Hinblick auf bestimmte Schülergruppen, wie beispielsweise Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten.

Im Zusammenhang mit der Anbahnung von Fallverstehens- und Fallverständigungskompetenzen sind darüber hinaus Möglichkeiten einer stärkeren fachlichen Kooperation zwischen Geistigbehindertenpädagogik und Verhaltensstörungenpädagogik zu diskutieren. Eine stärkere Zusammenarbeit im disziplinären Kontext – sowohl in der Lehre als auch in der Forschung – könnte sich für beide Seiten als erkenntnistiftend und gewinnbringend erweisen.

Nicht zuletzt sei angesichts der aufgezeigten komplexen professionellen Anforderungsstruktur im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten auf den besonderen Unterstützungsbedarf der Lehrkräfte ver-

wiesen, die sich in ihrer schulischen Praxis mit den Problemen häufig allein gelassen erfahren. Hier stellen sich dringende und umfangreiche Aufgaben im Hinblick auf die Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsmaßnahmen und die konzeptionelle Gestaltung von Fortbildungsangeboten, die den aufgezeigten komplexen professionellen Anforderungen Rechnung tragen. Es gilt dabei im schulischen Kontext handlungsentlastete Räume strukturell und konzeptionell zu etablieren, die die Möglichkeit zur Fallverständigung und zur reflexiven Distanzierung von der schulischen Alltagsdynamik pädagogischen Handelns eröffnen – Räume zum „*Luft holen und gucken*“ (F2/57).

7 Literaturverzeichnis

Ackermann, Karl-Ernst (1990): Zum Verständnis von "Bildung" in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Dreher, Walther (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik – vom Menschen aus. Festschrift für Theodor Hofmann zum 60. Geburtstag. Gütersloh: Jakob van Hoddiss, S. 65–84.

Ackermann, Karl-Ernst (1994): Menschen mit schweren Behinderungen in aggressiven und autoaggressiven Krisensituationen. In: Hofmann, Theodor; Klingmüller, Bernd (Hg.): Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege der Geistigbehindertenpädagogik. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung, S. 103–114.

Ackermann, Karl-Ernst (2000): "Das Geistigbehindernde in mir". Aspekte der Psychoanalyse in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Die neue Sonderschule 45 (3), S. 190–202.

Ackermann, Karl-Ernst (2010): Zum Verständnis von "Bildung" in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena, S. 53–72.

Ahrbeck, Bernd; Rauh, Bernhard (2006): Fälle und Falldarstellungen – eine Einführung. In: Ahrbeck, Bernd; Rauh, Bernhard (Hg.): Der Fall des schwierigen Kindes. Therapie, Diagnostik und schulische Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 7–15.

AK Psychoanalyse und Geistige Behinderung (2001): "Michaelas letzte Chance?". Stellungnahme des Arbeitskreises Psychoanalyse und Geistige Behinderung zu dem gleichnamigen Dokumentarfilm. In: *Behindertenpädagogik* 40 (3), S. 262–268.

Alheit, Peter; Wollenberg, Jörg (1982): Der "Erfahrungsansatz" in der Arbeiterbildung. In: Nuissl, Eckehard (Hg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei, S. 245–291.

Anstötz, Christoph (1985): Den geistigbehinderten Menschen "verstehen" – zur naturalistischen Version eines hermeneutischen Verfahrens. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 36 (7), S. 469–476.

Anstötz, Christoph (1987): Wie „ausgebrannt“ sind Geistigbehindertenpädagogen wirklich? Eine empirische Studie zum Thema Burnout. In: *Behindertenpädagogik* 26 (1), S. 49–58.

Arbeitsgruppe Kinder, Jugend- und Familiendiagnostik (Hg.) (1998): Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Deutsche Bearbeitung der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18). Einführung und Anleitung zur Handauswertung. 2. Aufl. Köln.

Arnold, Rolf (1983): Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (6), S. 893–912.

Arnold, Rolf (1991): Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen des Begriffs. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hg.): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main, S. 53–77.

Bambara, Linda M.; Knoster, Timothy P. (2009): Designing positive behavior support plans. 2. Aufl. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Baumann, Menno (2009): Verstehende subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen. Ein Instrumentarium für Verstehensprozesse in pädagogischen Kontexten. Hamburg: tredition.

Benner, Dietrich (2009): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 6. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.

Bergsson, Marita (2011): Entwicklungspädagogik im Klassenunterricht. Eine Handreichung. 2. Aufl. Düsseldorf: Bergsson-Billing-Wiedenhöft.

Bergsson, Marita; Luckfiel, Heide (2012): Umgang mit "schwierigen" Kindern. Auffälliges Verhalten, Förderpläne, Handlungskonzepte. 9. Aufl. Berlin: Cornelsen.

- Berne, Eric (2004): Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Berne, Eric (2006): Die Transaktionsanalyse in der Psychotherapie. Eine systematische Individual- und Sozial-Psychiatrie. 2. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- Berne, Eric (2012): Was sagen Sie, nachdem Sie "Guten Tag" gesagt haben? Psychologie des menschlichen Verhaltens. 22. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Besems, Thijs; van Vugt, Gerry (1993): Gestalttherapie mit geistig Behinderten. In: Henniske, Klaus; Rotthaus, Wilhelm (Hg.): Psychotherapie und geistige Behinderung. Dortmund: verlag modernes lernen, S. 251–275.
- Bienstein, Pia; Nußbeck, Susanne (2006): Unterstützte Kommunikation bei selbstverletzendem Verhalten aus Mitarbeitersicht – eine Erhebung in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe. In: *Heilpädagogische Forschung* 32 (2), S. 58–69.
- Bohnsack, Ralf (1983): Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, Ralf (1991): Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern. Verstehen – Interpretieren – Typenbildung in wissenssoziologischer Analyse. In: Meuser, Michael; Sackmann, Reinhold (Hg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zu einer empirischen Wissenssoziologie, S. 139–160.
- Bohnsack, Ralf (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 191–212.
- Bohnsack, Ralf (2006): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen: Budrich, S. 40–44.
- Bohnsack, Ralf (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Aufl. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Böing, Ursula (2009): Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Unterricht mit Schülern und Schülerinnen mit schwerer Behinderung. Die "Forschungswerkstatt" als Instrument der Lehrerbildung in arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozessen. Dissertation. Universität zu Köln, zuletzt geprüft am 20.04.2012.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bowlby, John (2010): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. 6. Aufl. München [u. a.]: Reinhardt.
- Bradl, Christian (1994): Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten – ein Schlüsselproblem. In: *Geistige Behinderung* 33 (2), S. 117–130.
- Brinkmann, Holger; Brandenbusch, Iphigenie; Cischinsky, Norbert; Rohlfing, Ulrich (2001): Verhaltensauffälligkeiten bei Personen mit geistiger Behinderung. Ergebnisse einer Prävalenzstudie in der Stadt Delmenhorst und Teilen des Landkreises Oldenburg. In: *Geistige Behinderung* 40 (1), S. 23–34.
- Bromley, Joe; Emerson, Eric (1995): Beliefs and emotional reactions of care staff working with people with challenging behaviour. In: *Journal of Intellectual Disability Research* 39 (4), S. 341–352.
- Bronfenbrenner, Urie; Lüscher, Kurt; Cranach, Agnes von (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Budnik, Ines (2009): Beratung im schulischen Kontext. In: Opp, Günther; Theunissen, Georg (Hg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 455–462.
- Bundesrepublik Deutschland (21.12.2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: *Bundesgesetzblatt* (35), S. 1419–1457. Online verfügbar unter <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Carr, Edward G.; Robert H. Horner, Turnbull, Ann P. and colleagues (1999): Positive behavior support for people with developmental disabilities. A research synthesis. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Combe, Arno (2001): Fallgeschichten in der universitären Lehrerbildung und die Rolle der Einbildungskraft für Fachunterricht und Lehrerbildung. In: Kräft, Hans Christof; Kunze, Ingrid (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung, 19-32. Opladen: Leske + Budrich.

Combe, Arno; Helsper, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–48.

Combe, Arno; Helsper, Werner (2002): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich, S. 29–47.

Datler, Wilfried; Steinhardt, Kornelia; Gstach, Johannes (2007): Psychoanalytisch orientierte Beratung. In: Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Hg.): Das Handbuch der Beratung, Bd. 2. 2. Aufl. Tübingen: DGVT-Verlag, S. 613–627.

David, Doerthe; Neukäter, Heinz (1995): Doppeldiagnose (Dual Diagnosis): Geistige Behinderung/Psychische Störung. In: *Sonderpädagogik* 25 (1), S. 54–58.

Dederich, Markus (2009): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, Markus (Hg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–39.

Dederich, Markus; Allar, Dagmar; Fabig, Elke (1999): Erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung in Krisensituationen. Eine empirische Studie zum Bedarf psychotherapeutischer Angebote in der Region Köln. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 50 (10), S. 476–485.

Dewe, Bernd (2002): Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion. In: Dewe, Bernd; Wiesner, Gisela; Wiipoth, Jürgen (Hg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Bertelsmann, S. 18–28.

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992a): Das "Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 70–91.

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992b): Einleitung. Auf dem Wege zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 7–20.

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Scherr, Albert; Stüwe, Gerd (2011): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. 4. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag.

Dieckmann, Friedrich; Giovis, Christos (2007): Therapeutische Wohngruppen für Erwachsene mit schwerwiegendem herausforderndem Verhalten – Evaluation eines Modellversuchs in Baden-Württemberg. In: Dieckmann, Friedrich; Haas, Gerhard (Hg.): Beratende und therapeutische Dienste bei geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten. Stuttgart: Kohlhammer, S. 83–139.

Dieckmann, Friedrich; Haas, Gerhard; Bruck, Birgit (2007): Herausforderndes Verhalten bei geistig behinderten Menschen – zum Stand der Fachdiskussion. In: Dieckmann, Friedrich; Haas, Gerhard (Hg.): Beratende und therapeutische Dienste bei geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–40.

- Diouani-Streek, Mériem (2007): Pädagogischer Handlungstyp Beratung. In: Diouani-Streek, Mériem; Ellinger, Stephan (Hg.): Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Oberhausen: Athena, S. 15–32.
- Dittmar, Norbert (2009): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dlugosch, Andrea (2002): Sonderpädagogik als professionelles Handeln zweiter Ordnung? In: Bundschuh, Konrad (Hg.): Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 245–254.
- Dlugosch, Andrea (2003): Professionelle Entwicklung und Biographie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dlugosch, Andrea (2004): Sonderpädagogisches Fallverstehen als Baustein pädagogischer Professionalität. In: *Sonderpädagogische Förderung* 49 (3), S. 285–299.
- Dlugosch, Andrea (2005a): Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In: Horster, Detlef; Hoyningen-Suess, Ursula; Liesen, Christian (Hg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–51.
- Dlugosch, Andrea (2005b): (Re-)Konstruktionen sonderpädagogischer Förderung in der schulischen Erziehungshilfe. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 74 (3), S. 254–255.
- Dlugosch, Andrea (2008): Thematische Kompetenz – professionelle Erweiterungen für den Unterricht in der schulischen Erziehungshilfe. In: Reiser, Helmut; Dlugosch, Andrea; Willmann, Marc (Hg.): Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung. Hamburg: Kovac, S. 27–51.
- Dlugosch, Andrea (2009): Professionelles Handeln im Kontext von Verhaltensstörungen zwischen ethischer Begründbarkeit und Berufsmoral? In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 78 (2), S. 103–113.
- Dlugosch, Andrea; Reiser, Helmut (2009): Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In: Opp, Günther; Theunissen, Georg (Hg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 92–98.
- Doherr, Silke (2007): Die Professionalisierung der Behindertenpädagogik. Zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in Einrichtungen und Diensten für behinderte Menschen. Oldenburg: Isensee-Verlag.
- Dosen, Anton (1993): Diagnostische und therapeutische Probleme. In: Gaedt, Christian; Bothe, Sabine; Michels, Henning (Hg.): Psychisch krank und geistig behindert. Regionale Angebote für psychisch kranke Menschen mit geistiger Behinderung. Vorträge der internationalen Arbeitstagung vom 6. und 7. März 1992 in Braunschweig/Königsutter. Dortmund: verlag modernes lernen, S. 91–107.
- Dosen, Anton (2003): Entwicklungspsychiatrischer Ansatz bei aggressivem Verhalten. In: Furger, Martha; Kehl, Doris (Hg.): "...und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt". Zum Umgang mit Aggression und Gewalt in der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung. Luzern: Ed. SZH, S. 149–166.
- Dreher, Walther (1996): Denksuren. Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – Basis einer integralen Pädagogik. Aachen: Mainz.
- Dross, Margret (2001): Krisenintervention. Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Du Bois, John W. (1991): Transcription design principles for spoken discourse research. In: *Pragmatics* 1 (1), S. 71–106.
- Du Bois, John W.; Schuetze-Coburn, Stephan; Cumming, Susanna; Paolino, Danae (1993): Outline of Discourse Transcription. In: Edwards, Jane Anne; Lampert, Martin D. (Hg.): Talking data. Transcription and coding in discourse research. Basingstoke: Psychology Press, S. 45–90.

- Dworschak, Wolfgang; Kannewischer, Sybille; Ratz, Christoph; Wagner, Michael (2012a): Einschätzung von Verhalten bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Dworschak, Wolfgang; Kannewischer, Sybille; Ratz, Christoph; Wagner, Michael (Hg.): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie*. Oberhausen: Athena, S. 149–164.
- Dworschak, Wolfgang; Kannewischer, Sybille; Ratz, Christoph; Wagner, Michael (Hg.) (2012b): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie*. Oberhausen: Athena.
- Einfeld, Stewart L.; Tonge, Bruce J.; Steinhausen, Hans Christoph (2007): VFE. Verhaltensfragebogen bei Entwicklungsstörungen. Deutsche Version der Developmental Behaviour Checklist (DBC). Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Elbing, Ulrich (1996): Kurt, Eric (Berne) und Jean (Piaget) treffen sich beim Spielen. Transaktionsanalyse mit geistig behinderten Menschen. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 19 (4), S. 71–83.
- Elbing, Ulrich (2002): Massive Selbst- und Fremdgefährdung: Gestaltungsschwerpunkte und Prozessmerkmale nachhaltiger Veränderung. In: *Geistige Behinderung* 41 (1).
- Elbing, Ulrich (2003): Nichts passiert aus heiterem Himmel – es sei denn, man kennt das Wetter nicht. Transaktionsanalyse, Geistige Behinderung und sogenannte Verhaltensstörungen. 3. Aufl. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Emerson, Eric; Einfeld, Stewart L. (2011): *Challenging behaviour*. 3. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emerson, Eric; Kiernan, Chris; Alborz, Alison; Reeves, David; Mason, Heidi; Swarbrick, Rebecca et al. (2001): The prevalence of challenging behaviors: a total population study. In: *Research in Developmental Disabilities* 22 (1), S. 77–93.
- Engelhardt, Michael von (1982): *Die pädagogische Arbeit des Lehrers. Eine empirische Einführung*. Paderborn: Schöningh.
- Erikson, Erik H. (1997): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. 25. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Escalera, Carlos (2005): Wir wollen uns doch nicht weh tun, oder? Unterstützungsansätze für die professionelle Begleitung von Menschen in irritierenden, einengenden, belastenden oder verletzenden Transaktionen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit Geistiger Behinderung. Landesverband Sachsen-Anhalt (Hg.): *"Leben in der Normalität" – ein Risiko? Krisen, Verhaltensauffälligkeiten und soziale Probleme bei Menschen mit geistiger Behinderung. Tagungsdokumentation zur Fachtagung am 5.-6. November 2004*, S. 10–28.
- Escalera, Carlos (2010): Eine Krise, die viele Krisen entstehen lässt – Krisenintervention und geistige Behinderung. In: Ortiz-Müller, Wolf; Scheuermann, Ulrike; Gahleitner, Silke Birgitta (Hg.): *Praxis Krisenintervention. Handbuch für helfende Berufe: Psychologen, Ärzte, Sozialpädagogen, Pflege- und Rettungskräfte*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 193–208.
- Etzioni, Amitai (1969): *The Semiprofessions and their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers*. New York [u. a.]: Free Press.
- Fath, Kirsten (2005): *Verhaltensauffälligkeiten und Bewegungstherapie bei Menschen mit sehr schweren Behinderungen. Theoretische Grundlagen, Praxiskonzepte und Evaluation*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Fatke, Reinhard (1995): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (5), S. 681–695.
- Fengler, Jörg (1996): Themen und Ebenen der Supervision. In: Schlee, Jörg; Fengler, Jörg (Hg.): *Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer*. Heidelberg: Winter, S. 23–55.

- Feuser, Georg (2001): Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit mit dem Konzept der SDKHT 40 (3), S. 268–350.
- Feuser, Georg (2002): Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie. Aspekte ihrer Grundlagen, Theorie und Praxis. In: *Geistige Behinderung* 41 (1), S. 4–26.
- Fingerle, Michael (2010): Risiko- und Resilienzfaktoren der kindlichen Entwicklung. In: Ahrbeck, Bernd; Willmann, Marc (Hg.): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 121–128.
- Fischer, Erhard (2004): Wahrnehmen – Sinn stiften – Handeln – Verstehen: 'Herausforderndes' Verhalten bei Menschen mit (schweren) Behinderungen. In: Kannevischer, Sybille; Wagner, Michael; Winkler, Christoph (Hg.): *Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127–145.
- Fornefeld, Barbara (1991): "Elementare Beziehung" und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. 2. Aufl. Aachen: Mainz.
- Franz, Michael Jürgen (2008): Die Förderschule mit dem Schwerpunkt »Geistige Entwicklung« – ein Förderort für »Grenzgänger«? In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 53 (2).
- Fritzsche, Bettina; Nohl, Arnd-Michael; Schondelmayer, Anne-Christin (2006): *Biographische Chancen im Entrepreneurship*. Duisburg: WiKu-Verlag.
- Gaedt, Christian (Hg.) (1990): *Selbstentwertung – depressive Inszenierungen bei Menschen mit geistiger Behinderung*. Neuerkerode: Eigenverlag (Neuerkeröder Beiträge, 6).
- Gaedt, Christian (1999): Fremd- und selbstverletzendes Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung – Reinszenierung eigener Gewalterfahrungen. In: Seidel, Michael; Hennicke, Klaus (Hg.): *Gewalt im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung*. Reutlingen: Diakonie-Verlag, S. 107–127.
- Gaedt, Christian; Bothe, Sabine; Michels, Henning (Hg.) (1993): *Psychisch krank und geistig behindert. Regionale Angebote für psychisch kranke Menschen mit geistiger Behinderung*. Vorträge der internationalen Arbeitstagung vom 6. und 7. März 1992 in Braunschweig/Königsutter. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Gehrmann, Petra (2001): *Gemeinsamer Unterricht – Fortschritt an Humanität und Demokratie. Literaturanalyse und Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern zur Theorie und Praxis der Integration von Menschen mit Behinderungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gerspach, Manfred; Katzenbach, Dieter (1996): An der Szene teilhaben und doch innere Distanz dazu gewinnen. In: *Behindertenpädagogik* 35 (2), S. 354–372.
- Gildemeister, Regine; Robert, Günther (1997): "Ich geh da von einem bestimmten Fall aus...". Professionalisierung und Fallbezug in der sozialen Arbeit. In: Jakob, Gisela; Wensierski, Hans-Jürgen von (Hg.): *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa, S. 23–38.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Görres, Silvia (Hg.) (1992): *Psychotherapie bei Menschen mit geistiger Behinderung. Eine Einführung für Heil- und Sonderpädagogen, Erzieher, und Eltern*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greving, Heinrich (2011): *Heilpädagogische Professionalität. Eine Orientierung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Greving, Heinrich; Gröschke, Dieter (Hg.) (2000): *Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Groebe, Norbert; Rustemeyer, Ruth (2002): Inhaltsanalyse. In: König, Eckard (Hg.): *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden*. 2. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 233–258.

- Gröschke, Dieter (2008): Heilpädagogisches Handeln. Eine Pragmatik der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruber, Hans (2001): Analyse von Tacit Knowledge in der Kompetenzforschung. In: Straka, Gerald A. (Hg.): Wie kann 'Tacit Expertise' explizit gemacht werden? Konzepte, Verfahren, empirische Befunde zum Management von Wissen. Bremen: Univ.-Buchh. Online verfügbar unter http://www-user.uni-bremen.de/~los/berichte/band7/kapitel2_1.html, zuletzt geprüft am 20.04.2012.
- Grüning, Eberhard (2005): Variablen auffälligen Verhaltens von Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: *Sonderpädagogik* 35 (2), S. 96–103.
- Häcker, Thomas; Rihm, Thomas (2005): Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In: Reinert, Gerd-Bodo; Musteikienė, Irena (Hg.): Bildungsreform als Lebensreform. Educational systems development as development of human being. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 359–380.
- Haeberlin, Urs (1988): Heilpädagogische Haltung. In: Blickenstorfer, Jürg (Hg.): Ethik in der Sonderpädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Professor Dr. Heinz Bach. Berlin: Marhold, S. 117–135.
- Haisch, Werner (1995): Verhaltensauffälligkeiten und strukturelle Bedingungen in der Betreuung. In: Strubel, Werner (Hg.): Behindert und verhaltensauffällig. Zur Wirkung von Systemen und Strukturen. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 28–68.
- Haisch, Werner (2011): Kognition dargestellt an der Entwicklung der sensomotorischen Intelligenz. In: Schermer, Franz J. (Hg.): Grundlagen der Psychologie. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 51–82.
- Harris, Thomas A. (2010): Ich bin ok, Du bist ok. Wie wir uns selbst besser verstehen und unsere Einstellung zu anderen verändern können – eine Einführung in die Transaktionsanalyse. 44. Aufl. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Hartmann, Hellmut (1990): Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie bei aggressiven Kindern – mehr als eine Körpertherapie. In: Arens, Christiane; Dzikowski, Stefan (Hg.): Neue Aspekte der Förderung autistischer Kinder. Körpertherapien, Festhaltetherapie, medikamentöse Behandlung, psychoanalytische Verfahren. Dortmund: verlag modernes lernen, S. 87–101.
- Hartmann, Hellmut (2011): Erweiterte Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie – AIT. Kleines Lehrbuch der modernen Autismus-Therapie mit dialogischem Schwerpunkt. Tübingen: DGVt-Verlag.
- Hartmann, Hellmut; Willner, Hans; Esser, Günter (2004): Ist die Aufmerksamkeits-Integrationstherapie (AIT) effektiv bei frühkindlichem Autismus. In: *Heilpädagogische Forschung* 30 (1), S. 2–19.
- Hatton, Chris; Rose, John; Rose, David (2004): Researching Staff. In: Emerson, Eric (Hg.): The international handbook of applied research in intellectual disabilities. Chichester: Wiley, S. 581–605.
- Häußler, Anne (2008): Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. 2. Aufl. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Häußler, Michael (2000): Heilpädagogische Haltung. Zur aktuellen Bedeutung eines traditionellen Begriffs. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51 (8), S. 327–334.
- Heijkoop, Jacques (2009): Herausforderndes Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege der Begleitung und Förderung. 4. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.
- Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang (2000): Heilpädagogische Kompetenzen und professionelles Selbstverständnis in der Begegnung mit Menschen mit geistiger Behinderung. In: Heinen, Norbert (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, S. 53–65.
- Heiner, Maja (2004): Fallverstehen, Typen der Falldarstellung und kasuistische Kompetenz. Online verfügbar unter http://www.uni-tuebingen.de/fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/SozialVerhalten/Insitut_f%C3%BCr_Erziehungswissenschaft/Dokumente/Sozialp%C3%A4dagogik/Sozialp%C3%A4dagogiktag_2009/Heiner_Fallverstehen.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Heinrich, Johannes (1998): Aggression und Stress. Entlastung und Entspannung durch Abbau massiver Aggressionsformen. 4. Aufl. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

Heinrich, Johannes (2007): Bestandaufnahme Aggression – Was ist ein Problem? In: Heinrich, Johannes (Hg.): Akute Krise Aggression. Aspekte sicheren Handelns bei Menschen mit geistiger Behinderung. 2. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 13–40.

Held, Josef (2000): Lernen aus der Perspektive des Subjekts. Der Lernbegriff bei Klaus Holzkamp. In: Funke, Edmund H.; Rihm, Thomas (Hg.): Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82–99.

Helm, Carolin (2007): Selbstverletzendes Verhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung und der Umgang durch professionelle Bezugspersonen. In: *Heilpädagogik online* 6 (1), S. 35–66. Online verfügbar unter http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0107.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit der "doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1 (1), S. 7–15.

Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.

Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich; Wildt, Johannes (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–98.

Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnung und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, Werner; Busse, Susann; Kramer, Rolf-Torsten; Hummrich, Merle (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–145.

Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten (2001): Schulkultur und Schulmythos. Op-laden: Leske + Budrich.

Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1 (1), S. 5–19. Online verfügbar unter www.uni-magdeburg.de/zsm/node/202, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Hendriksen, Jeroen (2011): Intervision. Kollegiale Beratung in sozialer Arbeit und Schule. 3. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.

Hennicke, Klaus (2001): Aggressive Verhaltensweisen von Menschen mit geistiger Behinderung. Wozu können sie nützlich sein und wie werden sie aufrechterhalten? Was müsste getan werden, damit sie weiterhin bestehen bleiben? In: Theunissen, Georg (Hg.): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Wegweisende Impulse für heilpädagogische, therapeutische und alltägliche Arbeit mit geistig behinderten Menschen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 287–304.

Hennicke, Klaus (2007): Psychisch gestörte Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung zur kinder- und jugendpsychiatrischen Versorgung in Deutschland. In: *Geistige Behinderung* 46 (3), S. 188–201.

Hennicke, Klaus (Hg.) (2011): Verhaltensauffälligkeiten, Problemverhalten, Psychische Störungen – Herausforderungen für die Praxis. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGb am 18.3.2011 in Kassel. Berlin: Materialien der DGSGb.

Hennicke, Klaus; Buscher, Michael; Häbler, Frank; Roosen-Runge, Gotthard (2009): Psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit Intelligenzminderung. Empfehlungen zur Diagnostik und Therapie. S1-Leitlinie der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V. (DGKJP). Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Hennicke, Klaus; Rotthaus, Wilhelm (Hg.) (1993): Psychotherapie und geistige Behinderung. Dortmund: verlag modernes lernen.

Hettinger, Jochen (1996): Selbstverletzendes Verhalten, Stereotypen und Kommunikation. Die Förderung der Kommunikation bei Menschen mit geistiger Behinderung oder Autismussyndrom, die selbstverletzendes Verhalten zeigen. Heidelberg: Winter.

Hillenbrand, Clemens (2008): Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara; Julius, Henri; Klicpera, Christian (Hg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen [u. a.]: Hogrefe, S. 5–24.

Hohn, Ernst; Janssen, Doris (2004): Verhaltenstherapie unter systemischem Aspekt bei Menschen mit geistiger Behinderung. Grundsätzliche Überlegungen und vier Praxisbeispiele. In: Hennicke, Klaus (Hg.): Ambulante Psychotherapie bei Menschen mit geistiger Behinderung und einer psychischen Störung. Praktische Erfahrungen mit den sog. Richtlinienverfahren. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGb am 5.3.2004 in Kassel. Berlin: Materialien der DGSGb, S. 35–55.

Holtz, Karl L.; Nassal, Angela (1999): Epidemiologische Analysen zur Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen für Geistigbehinderte unter besonderer Berücksichtigung der schweren und schwersten geistigen Behinderung. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 50 (3), S. 90–98.

Holzkamp, Klaus (1991): Was heißt "Psychologie vom Subjektstandpunkt"? Überlegungen zu subjektwissenschaftlicher Theorienbildung. In: *Forum Kritische Psychologie* 28, S. 5–20.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main [u. a.]: Campus-Verlag.

Hömberg, Nina; Müller, Frank J. (2009): Schonraum Sonderschule – Berufswahlmotiv für Studierende und Lehramtsanwärter/innen. In: Jerg, Jo (Hg.): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 141–148.

Horster, Detlef; Hoyningen-Suess, Ursula; Liesen, Christian (2005): Einleitung. In: Horster, Detlef; Hoyningen-Suess, U.; Liesen, Christian (Hg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–23.

Hörster, Reinhard (2005): Kasuistik/Fallverstehen. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 3. Aufl. München [u. a.]: Reinhardt, S. 916–926.

Ilien, Albert (2008): Lehrberuf. Grundprobleme pädagogischen Handelns. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Irblich, Dieter (2003): Problematische Erlebens- und Verhaltensweisen geistig behinderter Menschen. In: Irblich, Dieter; Stahl, Burkhard (Hg.): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Göttingen [u. a.]: Hogrefe, S. 312–388.

Jantzen, Wolfgang (2005a): Autismus und "Feld der Macht". Über Vernunftfallen und andere Angriffe auf das Selbst. In: Jantzen, Wolfgang (Hg.): "Es kommt darauf an, sich zu verändern ...". Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 159–180.

Jantzen, Wolfgang (2005b): Syndromanalyse und romantische Wissenschaft. Perspektiven eines allgemeinen Theorie des Diagnostizierens. In: Jantzen, Wolfgang (Hg.): "Es kommt darauf an, sich zu verändern ...". Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 15–35.

Jantzen, Wolfgang (2009): Rehistorisierung unverstandener Verhaltensweisen und Veränderungen im Feld. Fachtagung „Rehistorisierung. Verhalten erklären – Menschen verstehen – Entwicklung begleiten.“. Bremen, 25.09.2009. Online verfügbar unter <http://www.basaglia.de/Artikel/Rehistorisierung-2009.pdf>, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

- Janz, Frauke (2006): Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Eine empirische Untersuchung in Baden Württemberg. Dissertation. Pädagogische Hochschule Heidelberg. Online verfügbar unter http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2006/6685/pdf/diss_Veroeffentlichung.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2012.
- Janz, Frauke (2007a): "Das klappt schon irgendwie...!". Konzeption und Planung der interprofessionellen Zusammenarbeit im Klassenteam von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 76 (4), S. 302–314.
- Janz, Frauke (2007c): Selbstverletzendes Verhalten und Unterstützungsbedarf in anderen Bereichen. Ergebnisse einer empirischen Erhebung bei Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: *Behinderte Menschen* (5), S. 54–69.
- Janz, Frauke; Klauf, Theo (2007): Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung und auffälligem Verhalten an Sonderschulen für Geistig- und Körperbehinderte. In: Henricke, Klaus (Hg.): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Möglichkeiten der Prävention. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGb am 10.11.2006 in Kassel. Berlin: Materialien der DGSGb, S. 31–51.
- Jetter, Karlheinz (1996): Wenn das Verhalten auffällt... In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 19 (2), S. 5–14.
- Jordan, Silke (2010): Handbuch der unterstützten Kommunikation. 4. Aufl. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Kassner, Karsten (2003): Soziale Deutungsmuster – über aktuelle Ansätze zur Erforschung kollektiver Sinnzusammenhänge. In: Geideck, Susan; Lieber, Wolf-Andreas (Hg.): Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern. Berlin: Gruyter, S. 37–57.
- Katzenbach, Dieter (2004a): Anerkennung, Missachtung und geistige Behinderung. Sozialphilosophische Perspektiven auf den sogenannten Paradigmenwechsel in der Behindertenpädagogik. In: Ahrbeck, Bernd; Rauh, Bernhard (Hg.): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Stuttgart: Kohlhammer, S. 127–144.
- Katzenbach, Dieter (2004b): Das Problem des Fremdverstehens. Psychoanalytische Reflexion als Beitrag zur Professionalisierung geistigbehindertenpädagogischen Handelns. In: Wüllenweber, Ernst (Hg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 322–334.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Klauf, Theo (1995): Selbstverletzung und Selbstbestimmung. In: *Sonderpädagogik* 25 (3), S. 124–136.
- Klauf, Theo (2000): Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und besonderen Verhaltensweisen. In: Fischer, Erhard (Hg.): Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen. Lernverhalten, Erziehungsbedürfnisse und Fördermaßnahmen. Dortmund: Verlag modernes lernen, S. 69–102.
- Klauf, Theo (2001): Pädagogische Reflexionen zum Umgang mit Grenzen und Grenzverletzungen von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Seidel, Michael; Henricke, Klaus (Hg.): Delinquentes Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung. Berlin: Materialien der DGSGb, S. 12–29.
- Klauf, Theo (2002): Können Menschen wirklich nicht nicht kommunizieren? Anfragen zu einem an Watzlawick angelehnten sonderpädagogischen Glaubenssatz. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 71 (3), S. 262–276.
- Klauf, Theo (2003a): Ethische Aspekte pädagogisch-therapeutischer Interventionen bei aggressivem und selbstverletzendem Verhalten. In: Furger, Martha; Kehl, Doris (Hg.): "...und bist du nicht willig,

so brauch ich Gewalt". Zum Umgang mit Aggression und Gewalt in der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung. Luzern: Ed. SZH, S. 127–147.

Klauß, Theo (2003b): Selbstverletzendes Verhalten zwischen Kompetenz, Selbstbestimmung und Hilflosigkeit. In: Furger, Martha; Kehl, Doris (Hg.): "...und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt". Zum Umgang mit Aggression und Gewalt in der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung. Luzern: Ed. SZH, S. 13–36.

Klauß, Theo (2006): Was 'bewegt' Menschen, deren Verhalten uns auffällt? Sichtweise und pädagogische Konsequenzen. Verhaltensauffälligkeiten in Begegnung – Ein interdisziplinärer Austausch. Fachschule für Sozialpädagogik Schwarzach, 12.05.2006. Online verfügbar unter http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/wp/klauss/Verhalten_Bewegung.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang; Janz, Frauke (2004): Zur Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: *Geistige Behinderung* 43 (2), S. 108–128.

Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang; Janz, Frauke (2005): Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung – eine empirische Erhebung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zur Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB). Teil I – Fragebogenerhebung. Online verfügbar unter http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2006/6790/pdf/Forschungsbericht_BiSB_I.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Kleber, Eduard Werner (1983): Pädagogische Beratung. Entwicklung eines neuen Konzeptes am Beispiel der Kooperation zwischen Sonderschullehrern bzw. Psychologen und Grundschullehrern. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Kleinbach, Karlheinz (1994): Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kleinbach, Karlheinz (2003): Die gute Lehrerin. Marginalien zur Professionalisierungsdebatte. In: Fröhlich, Andreas D. (Hg.): Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, S. 181–196.

Kluge, Susann (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Kniel, Adrian (2001): Wir vertreten uns selbst! Entwicklung und Unterstützung von People-First-Gruppen in Deutschland. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung zu dem bundesweiten Modellprojekt "Selbstorganisation und Selbstvertretung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen – wir vertreten uns selbst!" (Zwischenbericht). Kassel: Fachbereich Sozialwesen an der Universität Gesamthochschule Kassel.

Kobi, Emil E. (1993): Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. 5. Aufl. Bern [u. a.]: Haupt.

Kopperschmidt, Josef (1989): Methodik der Argumentationsanalyse. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann Holzboog.

Kristen, Ursi (2000): Unterstützte Kommunikation in der Praxis. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* (4/5), S. 1–11. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh4-5-00-praxis.html>, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Kristen, Ursi; Franzkowiak, Thomas (2005): Praxis unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. 5. Aufl. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

Kutscher, Joachim (1999): Erfahrungen aus Beratung und Supervision von Helfern und Betreuern, die mit fremd- und selbstverletzenden Menschen mit geistiger Behinderung umgehen. In: Seidel, Michael; Henniecke, Klaus (Hg.): Gewalt im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung. Reutlingen: Dia-konie-Verlag, S. 131–146.

- Kutscher, Joachim (2002): Zum kultivierten Umgang mit Aggression. Tätigkeitstheoretische Überlegungen für die Praxis. In: Feuser, Georg; Jantzen, Wolfgang (Hg.): Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik und Therapie. Berlin: Pro Business, S. 278–293.
- Kutscher, Joachim (2003): Von der Organisation der Wissensvermittlung zur Konfliktregulation. In: *Behindertenpädagogik* 42 (1), S. 31–42.
- Lacan, Jacques; Miller, Jacques-Alain (1964): Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Weinheim [u. a.]: Quadriga.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. 5. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Lanwer-Koppelin, Willehad (1997): Autoaggression bei Menschen mit einer sogenannten 'geistigen Behinderung' – Verstehende Zugänge und Möglichkeiten der pädagogischen Intervention. In: *Behindertenpädagogik* 36 (3), S. 281–300.
- Lanwer-Koppelin, Willehad (2002): Sinn und Bedeutung selbstverletzender Handlungen unter isolierenden Bedingungen. In: Feuser, Georg; Jantzen, Wolfgang (Hg.): Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik und Therapie. Berlin: Pro Business, S. 294–319.
- Leber, Aloys (1983): Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Leitner, Karl (2007): Sehnsucht nach Sicherheit. Problemverhalten bei Menschen mit Behinderung. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Leont'ev, Aleksej N. (1985): Probleme der Entwicklung des Psychischen. 6. Aufl. Berlin: Volk und Wissen.
- Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian (2007): Professionstheorie und -forschung in der Heilpädagogik. In: Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi (Hg.): Wörterbuch Heilpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214–218.
- Lindmeier, Christian (2000): Heilpädagogische Professionalität. In: *Sonderpädagogik* 30 (3), S. 166–180.
- Lingg, Albert; Theunissen, Georg (2008): Psychische Störungen und geistige Behinderungen. Ein Lehrbuch und Kompendium für die Praxis. 5. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Lippmann, Eric (2009): Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten. 2. Aufl. Berlin: Springer.
- Loeken, Hiltrud (2000a): Erziehungshilfe in Kooperation. Professionelle und organisatorische Entwicklungen in einer kooperativen Einrichtung von Schule und Jugendhilfe. Heidelberg: Winter.
- Loeken, Hiltrud (2000b): Spannungsfelder sonderpädagogischer Professionalität – Anregungen für ein Professionskonzept. In: Albrecht, Friedrich; Hinz, Andreas; Moser, Vera (Hg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Für Helga Deppe-Wolfinger zum 60. Geburtstag. Neuwied [u. a.]: Luchterhand, S. 199–210.
- Lorenzer, Alfred (1995): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lotz, Walter (2003): Sozialpädagogisches Handeln. Eine Grundlegung sozialer Beziehungsarbeit mit themenzentrierter Interaktion. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Lotz, Winfried; Koch, Uwe; Stahl, Burkhard (Hg.) (1994): Psychotherapeutische Behandlung geistig behinderter Menschen. Bedarf, Rahmenbedingungen, Modelle. Bern [u. a.]: Huber.
- Lotz, Winfried; Stahl, Burkhard; Irblich, Dieter (1996): Wege zur seelischen Gesundheit für Menschen mit geistiger Behinderung. Psychotherapie und Persönlichkeitsentwicklung. Bern [u. a.]: Huber.
- Lowe, Kathy; Allen, David; Jones, Edwin; Brophy, Sam; Moore, Kate; James, Wendy (2007): Challenging behaviours: prevalence and topographies. In: *Journal of Intellectual Disability Research* 51 (8), S. 625–636.

- Lüders, Christian (1991): Deutungsmusteranalyse. Annäherungen an ein risikoreiches Konzept. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 377–408.
- Lüders, Christian; Meuser, Michael (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 57–79.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas; Lenzen, Dieter (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lurija, Aleksandr R. (1993): *Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn*. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Luxen, Ulrike (2001): Schwere Verhaltensstörungen als Herausforderung für Psychotherapie und heilpädagogischen Alltag. In: *Geistige Behinderung* 40 (4), S. 350–361.
- Luxen, Ulrike (2006): Psychotherapie bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hg.): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 445–464.
- Luxen, Ulrike (2009): Die "entwicklungsfreundliche Beziehung". Eine mehrdimensionale Methode zur Persönlichkeitsentwicklung – Theorie und praktischer Bezug. In: Theunissen, Georg (Hg.): *Zwischen Tradition und Innovation. Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe. Ein Lehrbuch und Kompendium für die Arbeit mit geistig behinderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 253–259.
- Mahler, Margaret S.; Pine, Fred; Bergman, Anni (1996): *Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Mannheim, Karl (1964): *Wissenssoziologie*. Neuwied [u. a.]: Luchterhand.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja; Nico Stehr. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Markowetz, Reinhard (1996): Körperliche Aktivierung. Ein Förderansatz für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung und gravierenden Verhaltensproblemen. In: *Behinderte Menschen* 19 (2), S. 33–56.
- Markowetz, Reinhard (2003): Berufsvorbereitende Maßnahmen für Menschen mit schweren geistigen Behinderungen und herausfordernden Verhaltensweisen an der Schnittstelle von Schule und Beruf nach dem Förderansatz der „Körperlichen Aktivierung“ im Rahmen des FARM-Projektes – Ergebnisse und Erkenntnisse aus einer explorativen Einzelfallstudie. In: *Fachbereichstag Heilpädagogik (Hg.): Jahrbuch Heilpädagogik 2003. Das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 118–146.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1990): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München: Goldmann.
- Mayring, Philipp (1983): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung [Online Journal]* 1 (2). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>., zuletzt geprüft am 20.04.2012.
- Mayring, Philipp (2005): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 4. Aufl. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 468–475.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz.

- Meier, Christoph; Wolff, Stefan (1997): Konversationsanalyse als Supervision. In: Jakob, Gisela; Wensierski, Hans-Jürgen von (Hg.): *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa, S. 161–176.
- Merten, Roland; Olk, Thomas (1996): Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 570–613.
- Meuser, Michael (2006a): Deutungsmusteranalyse. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl. Opladen: Budrich, S. 31–33.
- Meuser, Michael (2006b): Rekonstruktive Sozialforschung. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl. Opladen: Budrich, S. 140–142.
- Meuser, Michael; Sackmann, Reinhold (1991): Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In: Meuser, Michael; Sackmann, Reinhold (Hg.): *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zu einer empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlags-Gesellschaft, S. 9–37.
- Meyer, Hermann (2000): Angst in der Schule für Geistigbehinderte – Eine Studie zum Angstverhalten und Angsterleben von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. In: *Heilpädagogische Forschung* 26 (4), S. 170–180.
- Meyer, Hermann (2002): Verhaltensorientierte Interventionen bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Konzeption und Planung. 2. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Meyer, Hermann; Penz, Peggy (2002): (Tatsächliches und vermeintlich) Aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung – Eine Studie aus Sicht betroffener Lehrerinnen und Lehrer. In: *Sonderpädagogik* 32 (3-4), S. 190–199.
- Moberg, Sakari; Savolainen, Hannu (2003): Struggling for inclusive education in the North and the South. Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. In: *International Journal of Rehabilitation Research* 26 (1), S. 21–31.
- Moser, Vera (2004): Sonderpädagogik als Profession: Funktionalistische, system- und strukturtheoretische Aspekte. In: Forster, Rudolf (Hg.): *Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 302–314.
- Moser, Vera; Loeken, Hiltrud; Windisch, Matthias; Saalow, Michaela (2007): Zum Stand sonderpädagogischer Professionsforschung. In: Rumpler, Franz (Hg.): *Erziehung und Unterricht – Visionen und Wirklichkeiten. Tagungsband zum Sonderpädagogischen Kongress 2007*. Würzburg: Verband Sonderpädagogik e.V., S. 447–457.
- Moser, Vera; Loeken, Hiltrud; Windisch, Matthias; Saalow, Michaela (2008): Sonderpädagogische Professionsforschung: Eine Skizze des Forschungsstands. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 59 (3), S. 82–87.
- Moser, Vera; Schäfer, Lea; Jakob, Silke (2010): Sonderpädagogische Kompetenzen, 'beliefs' und Anforderungssituationen in integrativen Settings. In: Stein, Anne-Dore (Hg.): *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235–244.
- Moser, Vera; Schäfer, Lea; Redlich, Hubertus (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In: Lütje-Klose, Birgit (Hg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143–149.
- Mühl, Heinz (2002a): Einzelfallstudien zum pädagogischen Umgang mit Verhaltensstörungen bei Menschen mit geistiger Beeinträchtigung. Oldenburg: BIS-Vlg.
- Mühl, Heinz (2002b): Pädagogischer Umgang mit Verhaltensstörungen bei Schülern mit Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung. In: *Lernen konkret* 21 (1), S. 2–4.

- Mühl, Heinz (2010): Pädagogischer Umgang mit Verhaltensstörungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Ricking, Heinrich; Schulze, Gisela C. (Hg.): Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101–109.
- Mühl, Heinz; Neukäter, Heinz; Schulz, Kerstin (1996): Selbstverletzendes Verhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch aus pädagogischer Sicht. Bern [u. a.]: Haupt.
- Müller, Armin (2004): Kasuistische Zugänge zum Verstehen von Verhalten unter erschwerten Lebens- und Lernbedingungen. In: Kannewischer, Sybille; Wagner, Michael; Winkler, Christoph (Hg.): Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 180–192.
- Müller, Burkhard (2009): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 6. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Müller, Burkhard K. (1995): Das Allgemeine und das Besondere beim sozialpädagogischen und psychoanalytischen Fallverstehen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (5), S. 697–707.
- Müller-Hohagen, Jürgen (1987): Psychotherapie geistig behinderter Kinder und ihrer Familien. In: *Geistige Behinderung* 26 (4), S. 226–236.
- Mutzeck, Wolfgang (2007): Kooperative Beratung. Möglichkeit einer Klärung, Problemlösung und Unterstützung in (sonder)pädagogischen Handlungsfeldern. In: Diouani-Streek, Mériem; Ellinger, Stephan (Hg.): Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Oberhausen: Athena, S. 71–87.
- Mutzeck, Wolfgang (2008a): Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität. 6. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Mutzeck, Wolfgang (2008b): Methodenbuch kooperative Beratung. Supervision, Teambesprechung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Myschker, Norbert (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Ursachen, hilfreiche Maßnahmen. 6. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–300.
- Niedecken, Dietmut (2001): Szenisches Verstehen und pädagogisches Handeln. In: *Geistige Behinderung* 40 (4).
- Niedecken, Dietmut (2003): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. 4. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, Dieter (2002): Professionalität ohne Profession? "Gekonnte Beruflichkeit" in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253–286.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Komparative Analyse. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen: Budrich, S. 100–102.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253–273.
- Nohl, Arnd-Michael (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nößner, Christine; Klauß, Theo (1997): Das FARM-Projekt – Eine Beschäftigungsalternative mit Möglichkeiten zur Selbstbestimmung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger

Behinderung e.V. (Hg.): Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Dokumentation des Kongresses "Ich weiß doch selbst, was ich will!" Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 185–200.

Oevermann, Ulrich: Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Frankfurt am Main.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.

Oevermann, Ulrich (2001): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: *Sozialer Sinn* 2 (1), S. 3–33.

Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–63.

Opp, Günther (2007): Machtlos oder hilflos? Provokante Gedanken zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern im Arbeitsfeld der schulischen Erziehungshilfe. In: Mutzeck, Wolfgang; Popp, Kerstin (Hg.): Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden. Weinheim [u. a.]: Beltz Verlag, S. 180–191.

Ostermann, Jürgen (1999): Verhaltensstörungen bei körperbehinderten und geistig behinderten Schülern aus Pädagogensicht – eine explorative Studie. In: *Sonderpädagogik* 29 (2), S. 64–71.

Parsons, Talcott (1939): The Professions and Social Structure. In: *Social Forces* 17 (4), S. 457–467.

Petry, Detlef (1999): Menschen mit geistiger Behinderung zwischen Psychiatrie und Behindertenhilfe. In: Petry, Detlef; Bradl, Christian (Hg.): Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Geistigbehindertenhilfe. Projekte und Konzepte. Bonn: Psychiatrie-Verlag, S. 14–30.

Pfadenhauer, Michaela; Brosziewski, Achim (2008): Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In: Helsper, Werner; Busse, Susann; Kramer, Rolf-Torsten; Hummrich, Merle (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79–97.

Pietsch, Susanne (2010): Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung. Kassel: Kassel Univ. Press.

Pluschek, Rüdiger; Allespach-Vokuhl, Michael (2007): "Die Farm" – eine Beschäftigungsmöglichkeit von Menschen mit herausforderndem Verhalten in den Schwarzacher Werkstätten der Johannes Anstalten Mosbach. Ein Erfahrungsbericht im Rahmen des Forums Übergang Schule – Beruf der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung – BAG UB. Online verfügbar unter http://www.bag-ub.de/forum_uesb/download_bp/Forum_17_Die_Farm.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Preiß, Holger (2006): Ein psychoanalytischer Blick auf geistige Behinderung. Rimpar: Ed. von Freisleben.

Prokopp, Karl (2000): Grenzschwierigkeiten, Antinomien und Paradoxien des Lehrer(innen)handelns – Ergebnisse der Fallanalyse des Entwicklungsprozesses einer Einzelschule. In: *Forum Qualitative Sozialforschung [Online Journal]* 1 (1). Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1139/2543>, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. München: Oldenbourg.

Radtke, Frank Olaf (2006): Die Theorie kommt nach dem Fall. In: Nakamura, Yuka; Böckelmann, Christine; Tröhler, Daniel (Hg.): Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 73–88.

- Radtke, Frank Olaf; Dewe, Bernd; Krüger, Heinz Hermann; Marotzki, Winfried (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske + Budrich.
- Rauh, Bernhard (2010): Triade und Gruppe – Ressourcen schulischer Bildung. Eine Studie zur Weiterentwicklung des Verständnisses emotional-sozial bedingter schulischer Probleme und deren Prävention. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reh, Sabine (2004): Abschied von Profession, Professionalität und Professionellen? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), S. 358–372.
- Reh, Sabine; Schelle, Carla (2004): Arbeit an Fällen in einem "Lehr-Forschungs-Projekt". In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich; Wildt, Johannes (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197–211.
- Reh, Sabine; Schelle, Carla (2010): Der Fall im Lehrerstudium – Kasuistik und Reflexion. In: Schelle, Carla; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (Hg.): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–23.
- Reichertz, Jo (2005): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Aufl. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 514–524.
- Reiser, Helmut (1998): Sonderpädagogik als Serviceleistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49 (2), S. 46–54.
- Reiser, Helmut (2002): Zwischenbericht zum DFG-Forschungsprojekt Beratung für Erziehungshilfe in der Schule zwischen Lehrkräften mit verschiedenen Spezialisierungen (BES). Forschungsschwerpunkt Beratung für Erziehungshilfe in der Schule BES. Universität Hannover. Online verfügbar unter <http://www.ifs.phil.uni-hannover.de/fileadmin/sonderpaedagogik/bes-zwischenbericht.pdf>, zuletzt geprüft am 20.04.2012.
- Reiser, Helmut (2005): Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik. In: Horster, Detlef; Hoyningen-Suess, Ursula; Liesen, Christian (Hg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133–150.
- Reiser, Helmut; Hülper, Lars; Urban, Michael; Willmann, Marc (2000): Vorüberlegungen zu einer gegenstandsbegründeten Theorie der sonderpädagogischen Beratung von Lehrkräften zu Erziehungsproblemen in der Schule. In: Albrecht, Friedrich; Hinz, Andreas; Moser, Vera (Hg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Für Helga Deppe-Wolfinger zum 60. Geburtstag. Neuwied [u. a.]: Luchterhand, S. 211–224.
- Reiser, Helmut; Sanders, Nicole; Urban, Michael (2003): Beziehungskonstellation zwischen Beratern und Beratenen bei der Beratung für Erziehungshilfe in der Schule (BES). In: *Behindertenpädagogik* 42 (1-2), S. 3–13.
- Reiss, Steven; Levitan, Grant W.; Szyszki Joseph (1982): Emotional disturbance and mental retardation. Diagnostic overshadowing. In: *American Journal of Mental Deficiency* 86 (6), S. 567–574.
- Richmond, Mary E. (1965): Social diagnosis. New York [u. a.]: Free Press.
- Rock, Kerstin (2001): Sonderpädagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rohmann, Ulrich; Elbing, Ulrich (2005): Selbstverletzendes Verhalten. Überlegungen, Fragen und Antworten. 4. Aufl. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Sarimski, Klaus (1997): Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome. Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Sarimski, Klaus (2001): Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Schanze, Christian (2005): Die stationär-psychiatrische Versorgung von psychisch erkrankten Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Ergebnisse einer bundesweiten Analyse. In: Seidel, Michael

(Hg.): Die stationär-psychiatrische Versorgung von psychisch erkrankten Menschen mit geistiger Behinderung. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGb am 3.12.2004 in Kassel. 2. Aufl. Berlin: Materialien der DGSGb, S. 40–48.

Schlee, Jörg (2008): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Schley, Wilfried; Köbberling, A. (1994): Integration in der Sekundarschule. Hamburg: Curio Verlag.

Schnoor, Heike (1991): Beziehungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten. Personen mit geistiger Behinderung in stationären Langzeiteinrichtungen. In: *Geistige Behinderung* 30 (1), S. 13–23.

Schnoor, Heike (1998): Beziehungen in der Heilpädagogik. Zwischen Identifikation und Subjektverlust. In: Datler, Wilfried; Gerber, Gisela (Hg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern: Ed. SZH, S. 33–37.

Schröer, Norbert (1997): Wissenssoziologische Hermeneutik. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 109–132.

Schulz, Gwendolin Julia (2011): Lehrer und ihre auffälligen Schüler. Eine qualitative Studie zu Verhaltensauffälligkeiten an Förderschulen. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Schuppener, Saskia (2007): Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und herausfordernden Verhaltensweisen – "behinderte Begegnungen" und Möglichkeiten der Enthinderung. In: *Sonderpädagogik* 37 (1), S. 16–28.

Schütz, Alfred (1991): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Teil 1. Hagen.

Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als bescheidene Profession. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 131–171.

Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183–275.

Schütze, Fritz; Bräu, Karin; Liermann, Hildegard; Prokopp, Karl; Speth, Martin; Wiesemann, Jutta (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, Werner; Krüger, Heinz Hermann; Wenzel, Hartmut (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 333–377.

Schwarte, Norbert; Oberste-Ufer, Ralf (1997): LEWO. Lebensqualität in Wohnstätten für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Instrument zur Qualitätsentwicklung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Seel, Hans-Jürgen (1998): Perspektiven einer Psychologie der Beratung. In: *Journal für Psychologie* 6 (3), S. 39–53. Online verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/files/2008/953/jour398_jfp_1998_5_artikel.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Seifert, Monika (1995): Problemverhalten – eine Herausforderung für Mitarbeiter. Berichte von Betreuern von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung über ihren Umgang mit schwierigen Verhaltensweisen. In: *Geistige Behinderung* 34 (2), S. 120–133.

Seifert, Monika (2006): Aufbrechen festgefahrener Situationen durch Konsulentenarbeit. Evaluation des Konsulentenprojekts der Rheinischen Heilpädagogischen Heime. In: *Geistige Behinderung* 45 (4), S. 283–295.

Seifert, Monika (2007): Das Konsulentenprojekt der Heilpädagogischen Heime des Landschaftsverbands Rheinland. In: Dieckmann, Friedrich; Haas, Gerhard (Hg.): Beratende und therapeutische Dienste bei geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten. Stuttgart: Kohlhammer, S. 41–64.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (26.01.2004): Schulgesetz für das Land Berlin. SchG, vom 28.06.2010. Fundstelle: Bildung für Berlin. Schulgesetz für Berlin in der Fassung vom 28. Juni 2010. Online verfügbar unter <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1303211502&file=schulgesetz.pdf>, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (19.01.2005): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung. SopädVO, vom 23.06.2009. Online verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/sopaed_vo.pdf?start&ts=1300173162&file=sopaed_vo.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2011): Gesamtkonzept „Inklusive Schule“. Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Schlussbericht. Berlin. Online verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sonderpaedagogische_foerderung/gesamtkonzept_inklusion.pdf?start&ts=1296483030&file=gesamtkonzept_inklusion.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Senatsverwaltung für Gesundheit, Umwelt und Verbraucherschutz Berlin (2009): Sozialstrukturatlas Berlin 2008. Ein Instrument der quantitativen, interregionalen und intertemporalen Sozialraumanalyse und -planung. Berlin. Online verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-statistik-gesoz/gesundheitspezialberichte/gbe_spezial_2009_1_ssa2008.pdf?download.html, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Senckel, Barbara (2001): Die Entwicklungsfreundliche Beziehung. Ein Angebot für Menschen mit schwerer Verhaltensauffälligkeit. In: *Geistige Behinderung* 40 (4), S. 337–349.

Senckel, Barbara (2006): Beziehungsgestaltung als Persönlichkeitsförderung – Die „entwicklungsfreundliche Beziehung“. In: Klauf, Theo (Hg.): *Geistige Behinderung. Psychologische Perspektiven*. Heidelberg: Winter, S. 111–119.

Senckel, Barbara (2007): *Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. Eine entwicklungspsychologische Einführung*. 8. Aufl. München: Beck.

Soeffner, Hans-Georg; Hitzler, Ronald (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In: Schröer, Norbert (Hg.): *Interpretative Sozialforschung. Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 28–54.

Speck, Otto (2007): Geistige Behinderung. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hg.): *Handlexikon geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 136–137.

Steinke, Ines (2005): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 4. Aufl. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 319–331.

Stein, Roland (2004a): Berufsbezogene "Diskrepanzen" bei Lehrern für Sonderpädagogik. Empirische Ergebnisse und Reflexion. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55 (10), S. 430–439.

Stein, Roland (2004b): Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik. Am Beispiel von Lehrern für Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz. Hamburg: Kovač.

Stein, Roland (2005): Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik – am Beispiel von Lehrern aus Rheinland-Pfalz. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 74 (4), S. 346–348.

Stein, Roland (2006): Professionalität. In: Hansen, Gerd (Hg.): *Kompodium Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 331–344.

Stein, Roland (2007): Burnout und berufliches Selbstverständnis bei Lehrern für Sonderpädagogik. Empirische Befunde und mögliche Konsequenzen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 58 (9), S. 345–357.

- Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 36–49.
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 49–69.
- Stinkes, Ursula (1993): Spuren eines Fremden in der Nähe. Das "geistigbehinderte" Kind aus phänomenologischer Sicht. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Stinkes, Ursula (2010): „Quasi-Alternativen: politisch-ökonomische Funktionalisierung und „Humanisierungsversprechen“ der Bildung. In: Weiß, Hans; Stinkes, Ursula; Fries, Alfred (Hg.): Prüfstand der Gesellschaft. Behinderung und Benachteiligung als soziale Herausforderung. Rimpf: Ed. von Freisleben, S. 353–372.
- Straßmeier, Walter (1992): Untersuchungen zum Phänomen des "Ausbrennens" bei Mitarbeitern an Schulen für Geistigbehinderte. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 43 (10), S. 649–655.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 580–597.
- Terhart, Ewald (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 103–131.
- Terhart, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 448–471.
- Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt; Ehrich, Karin; Jordan, Frank; Schmidt, Hans Jochim (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main [u. a.]: P. Lang.
- Theunissen, Georg (1996): Wider die Psychiatrisierung geistiger Behinderung. In: *Geistige Behinderung* 35 (4), S. 307–319.
- Theunissen, Georg (Hg.) (2003): Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei geistiger Behinderung und Autismus. Forschung, Praxis, Reflexion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Theunissen, Georg (2005a): Depression und Geistige Behinderung. In: *Heilpädagogik online* 4 (1), S. 34–69. Online verfügbar unter http://www.sonderpaedagogie.de/hpo/2005/heilpaedagogik_online_0105.pdf, zuletzt geprüft am 13.04.2012.
- Theunissen, Georg (2005c): Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theunissen, Georg (2006): Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 187–198.
- Theunissen, Georg (2007a): Positive Behavior Support – ein US-amerikanisches Konzept im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit intellektuellen Behinderungen. In: Rumpfer, Franz (Hg.): Erziehung und Unterricht – Visionen und Wirklichkeiten. Tagungsband zum Sonderpädagogischen Kongress 2007. Würzburg: Verband Sonderpädagogik e.V., S. 318–328.
- Theunissen, Georg (2007b): Verhaltensauffälligkeiten aus pädagogischer Sicht. In: Hennicke, Klaus (Hg.): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Möglichkeiten der Prävention. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGb am 10.11.2006 in Kassel. Berlin: Materialien der DGSGb, S. 8–20.
- Theunissen, Georg (2007c): Verhaltensauffälligkeiten, Verhaltensstörungen. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hg.): Handlexikon geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus

der Heil- und Sonderpädagogik, sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 369–370.

Theunissen, Georg (2008): Positive Verhaltensunterstützung – ein pädagogisch-therapeutisches Konzept zum Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen bei Menschen mit intellektueller Behinderung. In: *Heilpädagogik online* 7 (1), S. 21–52. Online verfügbar unter http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0108.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Theunissen, Georg (2009a): Positive Verhaltensunterstützung (Positive Behavior Support). In: Theunissen, Georg (Hg.): Zwischen Tradition und Innovation. Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe. Ein Lehrbuch und Kompendium für die Arbeit mit geistig behinderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 245–252.

Theunissen, Georg (2009b): Positive Verhaltensunterstützung als gruppenbezogenes Angebot – Anregungen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten und herausforderndem Verhalten. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 54 (2), S. 190–204.

Theunissen, Georg; Schirbort, Kerstin (2004): Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit sogenannter geistiger Behinderung. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung aus Sachsen-Anhalt. In: *Geistige Behinderung* 43 (2), S. 129–144.

Theunissen, Georg; Schirbort, Kerstin; Kulig, Wolfram (2006): Verhaltensauffälligkeiten und Stärken bei Menschen mit geistiger Behinderung in Wohneinrichtungen der Lebenshilfe e.V. Eine Studie aus Sachsen-Anhalt. In: Hennicke, Klaus (Hg.): Psychologie und geistige Behinderung. Dokumentation der Fachtagung der DGSGb vom 29.9.-1.10.2005 in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Berlin: Materialien der DGSGb (12), S. 7–21.

Toulmin, Stephen; Berk, Ulrich (1996): Der Gebrauch von Argumenten. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Ulbrich, Heike; Mohr, Lars; Fröhlich, Andreas (2006): An der Grenze. Mit welchen Problemen sehen sich Sonderschulen (über-)strapaziert? Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 57 (6), S. 218–226.

Ulich, Dieter (1985): Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Ullrich, A. (2003): Phänomenologie von Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern mit geistiger Behinderung. Wissenschaftliche Hausarbeit (unveröff.). Universität Potsdam.

Untervoßbeck, Jochen; Klauf, Theo (2003): Zur Häufigkeit von schwer selbstverletzendem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen in Sonderschulen. In: Kane, John F.; Klauf, Theo (Hg.): Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberg: Winter, S. 115–122.

van Leest, Carry; Braun, Reinhold (2008): Konsultation in der täglichen Begleitung von Menschen mit einer geistigen Behinderung und starken Verhaltensauffälligkeiten. Mechanismen der Umsetzung von Empfehlungen in die Praxis. In: *Geistige Behinderung* 47 (4), S. 342–357.

van Vugt, Gerry; Besems, Thijs (2001): Gestalttherapie mit Behinderten. In: Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang (Hg.): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie. Ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, S. 49–64.

Vygotskij, Lev S. (2003): Die psychischen Systeme. In: Lompscher, Joachim (Hg.): Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit. Berlin: Lehmanns Media LOB.de, S. 319–352.

Wagner, Hans-Josef (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

Wagner-Willi, Monika (2008): Die Erforschung von Handlungspraxis in der Sonder- und Integrationspädagogik. Zum Potential der Dokumentarischen Methode. In: Schley, Wilfried (Hg.): Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven. Bern [u. a.]: Haupt, S. 157–188.

- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (1969): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern [u. a.]: Huber.
- Weber, Max (1988): Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, Max (Hg.): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. 7. Aufl. Tübingen: Mohr, S. 146–214.
- Wernet, Andreas (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Westling, David L.; Westling, Stephen (2005): An overview of positive behavior supports and applications using information technology. In: Astleitner, Hermann (Hg.): *School development. Focusing on emotional factors and general skills*. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 91–104.
- Wilken, Etta (Hg.) (2010): *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Willmann, Marc (2008a): Sonderpädagogik als indirektes Unterstützungsmodell. Zur notwendigen Erweiterung des Begriffs der »sonderpädagogischen Förderung«. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 53 (1), S. 82–87.
- Willmann, Marc (2008b): Sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation. Theoretische Modelle und professionelle Konzepte der indirekten Unterstützung zur schulischen Integration von Schülern mit Verhaltensproblemen in Deutschland und den USA. Hamburg: Kovač.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 404–447.
- Windisch, Matthias (2005): Selbstvertretung von Menschen mit so genannter geistiger Behinderung in Heimbeiräten und Werkstattträten sowie Unterstützungsanforderungen. In: Winter-Heider, Christiane E.; Schwendter, Rolf (Hg.): *Festschrift für Rolf Schwendter. Fragmente einer Begegnung – Elemente einer Entgegnung*. Kassel: Kassel Univ. Press, S. 267–278.
- Wittrock, Manfred (1994): Professionalisierung sonderpädagogischen Handelns im Arbeitsfeld des schulischen Sonderpädagogens. Oldenburg: Univ., Zentrum für pädagog. Berufspraxis.
- Wittrock, Manfred (1998): Die Profession "Sonderpädagoge/in": Tätigkeitsmerkmale und Qualifikationsanforderungen im Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Angerhoefer, Ute; Dittmann, Werner (Hg.): *Lernbehindertenpädagogik. Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel*. Neuwied [u. a.]: Luchterhand, S. 82–96.
- Witzel, Andreas (1989): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. 2. Aufl. Heidelberg: Asanger, S. 227–255.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung [Online Journal]* (1). Online verfügbar unter <http://qualitative-research.net/fqs>, zuletzt geprüft am 20.04.2012.
- Wood, Mary M. (1986): *Developmental therapy in the classroom. Methods for teaching students with social, emotional, or behavioral handicaps*. 2. Aufl. Austin, Tex: PRO-ED.
- World Health Organization (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. ICF. Stand Oktober 2005. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. Genf. Online verfügbar unter http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2012.
- Wüllenweber, Ernst (2000): *Krisen und Behinderung. Entwicklung einer praxisbezogenen Theorie zum Verstehen von Krisen und eines Handlungskonzeptes für die Krisenintervention bei Menschen mit geistiger Behinderung und bei Autismus*. Bonn: Psychiatrie-Verlag.

Wüllenweber, Ernst (2003): Krisen und Verhaltensauffälligkeiten. Einleitende Bemerkungen zu den Leitbegriffen. In: Theunissen, Georg (Hg.): Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei geistiger Behinderung und Autismus. Forschung, Praxis, Reflexion. Stuttgart: Kohlhammer, S. 1–16.

Wüllenweber, Ernst (2004): Verhaltensauffälligkeiten als soziale Problematik. In: Wüllenweber, Ernst (Hg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 244–262.

Wüllenweber, Ernst (2006a): Krisen und soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung – programmatische Ansätze zum Verständnis kritischer Lebenslagen. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 199–211.

Wüllenweber, Ernst (2006b): Skizzen zu Fragen der Professionalisierung. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 520–530.

Wüllenweber, Ernst (2009a): Methoden und (Handlungs-)Konzepte. Ihre Bedeutung für die Professionalität und Professionalisierung heilpädagogischen Handelns. In: Theunissen, Georg (Hg.): Zwischen Tradition und Innovation. Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe. Ein Lehrbuch und Kompendium für die Arbeit mit geistig behinderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 477–490.

Wüllenweber, Ernst (2009b): Soziale Konflikte als pädagogisches Problem. Eine Studie zum pädagogischen Handeln in kritischen Situationen in den Einrichtungen der Behindertenhilfe. 2. Aufl. Hamburg: Elbe-Werkstätten.

Wunder, Michael (2007): Soziale Auswirkungen verhaltensgenetischer Denkweisen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 58 (6), S. 223–228.

8 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (nach Mayring 2010, 84).....	106
Abb. 2: Kategorien ‚Erscheinungsformen auffälligen Verhaltens‘.....	120
Abb. 3: Kategorien ‚Charakterisierung des Personenkreises‘	126
Abb. 4: Kategorien ‚Klassifizierungen von Verhaltensauffälligkeiten‘	133
Abb. 5: Kategorien ‚Grenzerfahrungen‘	138
Abb. 6: Kategorien ‚Kontrollverlust und Hilflosigkeit‘	140
Abb. 7: Kategorien ‚Anforderungen an professionelle Kompetenz‘	143
Abb. 8: Kategorien ‚Anforderungen an das professionelle Selbstverständnis‘	147
Abb. 9: Kategorien ‚Personale Unterstützungsressourcen‘	150
Abb. 10: Kategorien ‚Strukturelle Unterstützungsressourcen‘	151
Abb. 11: Kategorien ‚Fachliche Unterstützungsressourcen‘	152
Abb. 12: Kategorien ‚Kooperative Unterstützungsressourcen‘	155

9 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Verteilung der Interviewpartner	99
Tab. 2: Arbeitsschwerpunkte der Interviewpartner.....	100

10 Anlagenverzeichnis

Anlage 1: Interviewleitfaden – Sonderpädagogen in Klassenlehrerfunktion/Einzelförderung	I
Anlage 2: Interviewleitfaden – Sonderpädagogen in Schulleitungsfunktion.....	IV
Anlage 3: Kurzfragebogen.....	VI
Anlage 4: Postskript.....	VIII
Anlage 5: Transkriptionsregeln	IX
Anlage 6: Kategoriendefinitionen.....	X
Anlage 7: Eidesstattliche Erklärung	XXXV

Interviewleitfaden – Sonderpädagogen in Klassenlehrerfunktion/Einzelförderung

Einstieg

- Modalitäten der Audioaufzeichnung
- Vorstellung des Projekts/Fragestellung
- Ablauf des Interviews

Erzählen Sie doch einfach mal...

Schüler

Beschreiben Sie doch einfach mal den Schüler/ Situationen aus dem Schulalltag...

Verhaltensauffälligkeiten

- Welche Verhaltensauffälligkeiten? Beispiele?
- Intensität und Häufigkeit? Situationen?
- Seit wann? Entwicklung? Erklärungen für die Entwicklung?
- In welchen Situationen Vh¹²⁵ besonders problematisch? Beispielsituationen?

Erklärungsansätze

- Erklärungsansätze für Vh? Woran festgemacht?
- Auswirkungen? Was bedeutet Vh für Sie? Für andere? Beispielsituationen?
- Verhältnis zum Schüler? Veränderungen? Beispiele?
- Position des Schülers in der Klasse? in der Schule?
- Handlungsbedarf?
- Seit wann Handlungsbedarf? Warum? Wer ist initiativ geworden?

Handlungskonzepte

Wie gehen Sie und Ihre Kollegen mit den Verhaltensauffälligkeiten um?

- Kurzfristige Intervention
- Ab welchem Punkt?
- Was machen Sie? Zuständigkeiten? Beispielsituationen?

Anlage 1: Interviewleitfaden – Sonderpädagogen in Klassenlehrerfunktion/Einzelförderung

¹²⁵ Verhaltensauffälligkeit(en)

- Einfluss der Rahmenbedingungen (positiv/negativ)?
- Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung/-durchführung?
- Welche Anforderungen an Sie als Person? Notwendige Kompetenzen und Ressourcen?

Längerfristige Förderung bezogen auf Vh

- Was machen Sie? In welchem Rahmen? Zuständigkeiten? Beispielsituationen? Einfluss der Rahmenbedingungen (positiv/negativ)?
- Haben sich Förderansätze verändert? Inwiefern? Warum? Beispielsituationen?
- Ziele?
- Welche Anforderungen stellt Förderung an Sie als Person? Welche Kompetenzen und Ressourcen notwendig?

Unterricht und Förderung allgemein

- Was ist im Unterricht in Klassen mit Schülern mit Vh anders als in anderen Klassen? Beispielsituationen?
- Welche Anforderungen? Welche Kompetenzen und Ressourcen notwendig?
- Welche Angebote erhält der Schüler über den Klassenunterricht hinaus?

Kooperationen im Hinblick auf Vh

- Innerhalb der Schule: im Team/mit Kollegen/Schulleitung etc.?
- Mit den Eltern?
- Außerhalb der Schule: Wohngruppenbetreuer, Psychiatrie, Einzelfallhelfer etc.?
- In welchem Rahmen? In welcher Form?
- Erwartungen auf beiden Seiten?
- Welche Erfahrungen machen Sie dabei?
- Was macht für Sie eine gelungene Kooperation aus?

Entwicklungen

- Wie ist der Schüler in die Klasse gekommen?
- Hat sich etwas verändert? Welche Erklärungen haben Sie dafür? Bewertung?
- Prognose für die Zukunft? Erwartungen, Hoffnungen und Ängste?

Kompetenzen

- Was finden Sie schwierig bezogen auf Vh?

- Welche Kompetenzen notwendig oder hilfreich?
- Vh Thema im Studium/Referendariat/Fort-/Weiterbildung? Beispiele? Erfahrungen?

Unterstützungsformen/ Maßnahmen der Schulentwicklung

- Was ist hilfreich im Hinblick den Umgang mit Vh? Beispiele? Inwiefern?
- Welche? Welche fehlen? Welche hilfreich, welche nicht? Warum?

Professionelles Selbstverständnis

Institution Schule mit dem FS GE¹²⁶

- Aufgabe/Auftrag der Institution Schule für Geistigbehinderte?
- Was ist das Besondere im FS FE? Unterschiede und Gemeinsamkeiten gegenüber anderen Förderschwerpunkten/Regelschule?
- Wie hat sich Schule verändert? Beispiele! Welche Veränderungen erwarten Sie?
- Problempunkte/offene Fragen/Wünsche aus Ihrer Sicht?

Eigene Person

- Worin sehen Sie Ihre Aufgabe als Sonderpädagogin allgemein?
- Im Unterschied zu Kollegen? Beispiele?
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Ihrer Arbeit als SoL¹²⁷ im Vergleich zu anderen Sonderschulformen/Regelschule?
- Was bereichernd, was anspruchsvoll/belastend?
- Wünsche für Ihre Arbeit?

Zusätzliche Themenbereiche

Was muss noch ergänzt werden? Was ist unerwähnt geblieben?

¹²⁶ Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘

¹²⁷ Lehrer für Sonderpädagogik

Interviewleitfaden – Sonderpädagogen in Schulleitungsfunktion

Einstieg

- Modalitäten der Audioaufzeichnung
- Vorstellung des Projekts/Fragestellung
- Ablauf des Interviews

Erzählen Sie doch einfach mal...

Schüler

Verhaltensauffälligkeiten

- Welche Verhaltensauffälligkeiten? Beispiele?
- Personenkreis?
- Erklärungsansätze für Vh?

Auswirkungen

- In Hinblick auf Kollegen? Zusammenarbeit im Team? Organisation? etc.
- Welche Probleme/Konfliktpunkte für Sie durch Vh? Beispiele?
- Position des Schülers in der Schule?

Handlungskonzepte

Kurzfristige Intervention

- Teambezogen individuell? Übergreifende Konzeption?
- Hinderliche und förderliche Rahmenbedingungen?
- Beitrag/Verantwortungsbereich der Schulleitung?
- Erwartungen der Kollegen an die Schulleitung?

Längerfristige Förderung bezogen auf Vh

- In welcher Form? Zuständigkeiten?
- Hinderliche und förderliche Rahmenbedingungen?
- Beitrag/Verantwortungsbereich der Schulleitung?
- Erwartungen der Kollegen an Schulleitung?

Kooperationen

- In welcher Form? Zuständigkeiten?
- Hinderliche und förderliche Rahmenbedingungen?
- Innerhalb der Schule: im Team/mit Kollegen/Schulleitung/Schule
- Mit den Eltern
- Außerhalb der Schule: Wohngruppenbetreuer, Psychiatrie, Einzelfallhelfer etc.
- In welchem Rahmen? In welcher Form?
- Erwartungen?
- Bewertung? Wünsche?
- Was macht für Sie eine gelungene Kooperation aus? Wovon hängt Gelingen ab?
- Vh Thema in der Schule? In welchem Rahmen?

Kompetenzen

- Welche Anforderungen stellen sich SoL bezogen auf Vh? Beispiele?
- Welche Kompetenzen notwendig oder hilfreich?
- Vh Thema im Studium/Referendariat/Fort-/Weiterbildung? In welcher Form?
- Unterstützungsformen/Maßnahmen der Schulentwicklung
- Wer braucht Unterstützung? In welcher Form?
- Veränderungen in der Schule? Was erleichtert und erschwert Veränderungen?
Wünsche?

Professionelles Selbstverständnis

- Aufgabe /Auftrag der Institution Schule FS GE?
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten gegenüber anderen Sonderschulformen/Regelschule?
- Wie hat sich Schule verändert? Beispiele? Welche Veränderungen erwarten Sie zukünftig?
- Problempunkte/offene Fragen/Wünsche aus Ihrer Sicht?

Zusätzliche Themenbereiche

Was muss noch ergänzt werden? Was ist unerwähnt geblieben?

Kurzfragebogen

Zum Schüler / zur Schülerin mit Verhaltensauffälligkeit/en

- Alter: _____
- Geschlecht: m ☐ w ☐
- in dieser Klasse seit: _____
- an dieser Schule seit: _____
- Reduzierung der Beschulungszeit: nein ☐ ja ☐
falls ja: Beschulungszeit im Moment: _____ Std./ Tag

Zur Klasse

- Schulstufe: _____
- Anzahl der Schüler/innen insgesamt: _____
- davon _____ Schüler, _____ Schülerinnen
- Anzahl der Schüler/innen mit schwerer und mehrfacher Behinderung: _____
- Weitere Mitarbeiter/innen neben Ihnen in der Klasse:

[Bitte notieren Sie jeweils Berufsbezeichnung/Funktion (z.B. Fachlehrer, Zivi ...) und wöchentliche Stundenzahl in dieser Klasse]

_____ (_____ Std./Woche)
_____ (_____ Std./Woche)
_____ (_____ Std./Woche)
_____ (_____ Std./Woche)

Zur eigene Person

- Alter: _____
- Geschlecht: m ☐ w ☐
- Berufliche Qualifikation: _____
- Im Schuldienst tätig seit: _____
- An dieser Schule tätig seit: _____

-
- In dieser Klasse tätig seit: _____
 - Wöchentliche Stundenzahl in der Klasse: _____ Std./Woche
 - Eigene/r Aufgaben-/Verantwortungsbereich(e) in dieser Klasse:

Vielen Dank!

ggf. weitere Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeit/en

- Alter: _____
- Geschlecht: m ☐ w ☐
- in dieser Klasse seit: _____
- an dieser Schule seit: _____
- Reduzierung der Beschulungszeit: nein ☐ ja ☐

falls ja: Beschulungszeit im Moment: _____ Std./ Tag

Postskript

Anmerkungen zu situativen Bedingungen des Interviews:

Anmerkungen zu nonverbalen Aspekten:

Wesentliche Gesprächsinhalte/Schwerpunktsetzungen des Interviewpartners:

Zentrale Begriffe:

Transkriptionsregeln

- 1) Es wird **wörtlich transkribiert**, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
- 2) Die **Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet**, d. h. an das Schriftdeutsch angepasst. Bspw. wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ → Er hatte noch so ein Buch genannt.
- 3) Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden **anonymisiert**.
- 4) **Absätze der interviewenden Person** werden durch ein „I“, die **der befragten Person** durch ein Kürzel (analog zum Kürzel des Interviews, z.B. B2) gekennzeichnet.
- 5) Jeder **Sprecherwechsel** wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen. Darüber hinaus werden keine weiteren Absätze eingefügt.
- 6) Hinter jedem Redebeitrag von interviewender Person und befragter Person werden **Zeitmarken** eingefügt.
- 7) **Pausen** ab 2 sec werden in Klammern notiert [Beispiel: (3.0)].
- 8) **Gefüllt Pausen** werden mitnotiert [Beispiel: öh, äh].
- 9) **Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewerin** (Mhm, Aha etc.) werden nicht transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
- 10) **Besonders betonte Begriffe** werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
- 11) **Non- und parasprachliche Handlungen** (hörbares Aus- oder Einatmen, Lachen etc.) werden in Klammern notiert [Beispiel: Ja, leider vorher auch nicht (lacht).].
- 12) **Akustisch Unverständliches** wird durch Klammern gekennzeichnet [Beispiel: Dann bin ich (...) gegangen.]. **Nicht sicher rekonstruierbarer Wortlaut** wird in Klammern gesetzt [Beispiel: Er nimmt sich immer (welche).].
- 13) **Gleichzeitiges Sprechen** wird mit eckigen Klammern (jeweils am Beginn und Ende der parallel gesprochenen Passage) gekennzeichnet.

Beispieltranskript:

I: Wie sind sie besetzt in der Klasse? 00:03:47-2

A3: Also, die Stammbesetzung ist ja eine Dreierbesetzung, weil wir Förderstufen-II-Klasse sind, und ähm, also Lehrer, PU und Betreuer, und wir haben inzwischen einen ganzen Betreuer. Früher gab es ja nur einen halben, heute gibt es einen ganzen. Und dann haben wir aber eben Praktikanten, und ich hab eine Kollegin, eine PU, die sehr krank ist, rheumakrank ist, und nur noch eine halbe Stelle macht, und in dieser halben Stelle wird sie dann auch noch begleitet von einer Assistentin, so dass wir dann also manchmal sogar viel zu viele (lacht) sind. Aber dadurch verteilt sich die körperliche Arbeit gut und die andere Klassenarbeit wird ja eh vom Klassenleiter doch mehr oder weniger konzipiert und dann in Absprache mit allen dann durchgeführt, ne? Aber es ist schon so, dass dann auch immer einer in solchen Situation abkömmlich ist, wenn ein Kind Schwierigkeiten hat, kann man sich dem ganz zuwenden und dann guckt man auch, zu wem hat es am meisten Vertrauen und mit wem kann man dann anfangen. 00:04:44-9

I: Gibt es dann feste Zuständigkeiten für einzelne Schüler [oder] macht man das aus der Situation heraus?
00:04:48-0

A3: [Nein!] 00:04:52-4

Kategoriendefinitionen

Charakterisierung des Personenkreises von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten

Erscheinungsformen auffälligen Verhaltens

- Aggressives Verhalten ggü. Sachen
- Aggressives Verhalten ggü. Personen
- Distanzloses und sexuell aggressives Verhalten
- Verbal aggressives Verhalten
- Selbstverletzendes Verhalten
- Verweigerndes Verhalten
- Weglaufen
- Schulabsentismus
- Delinquentes Verhalten
- Lügen
- Anstiften zu regelwidrigem Verhalten
- Hyperaktives Verhalten
- Schreien
- Stereotypes Verhalten
- Pica
- Mit Kot schmieren
- Rückzugsverhalten
- Übermäßig sozial angepasstes Verhalten

Aggressives Verhalten gegenüber Sachen

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte aggressives Verhalten beschreibt, das gegen Sachen gerichtet ist, mit oder ohne Werkzeuge ausgeführt wird und zu Beschädigungen führen kann. Zu solchen Verhaltensweisen zählen zum Beispiel das Werfen von Mobiliar, Zerschmeißen von Geschirr oder Eintreten von Türen.

Beispiel:

„Dass das Zimmer alle zwei Jahre neu gemacht wird, weil die Schränke und die Schubladen eingetreten sind. Er äh würde nachts durch das Haus schleichen und bei den Geschwistern die technischen Geräte kaputt machen und irgendwie solche Sachen.“ (B1/33)

Aggressives Verhalten gegenüber Personen

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte aggressives Verhalten beschreibt, das gegen andere Personen gerichtet ist und bei dem mit oder ohne Hilfsmittel andere Personen in ihrer körperlichen Integrität verletzt werden. Zu solchen Verhaltensweisen zählen sowohl solche, die mit dem Risiko körperlicher Verletzungen einhergehen, wie zum Beispiel Schlagen, Beißen, Kneifen, Treten, nach Personen mit Gegenständen werfen, an den Haaren ziehen, als auch solche, die durch das Überschreiten von gesellschaftlich gültigen Normen bei der anderen Person Ekel auslösen, wie zum Beispiel durch Anspucken.

Beispiel:

„Ich hatte einen Schüler drin, der hat mir wirklich Tisch und Stühle durch die Gegend geschmissen und auch wirklich gezielt auch auf andere Kinder geschmissen. Also es war auch schon wirklich gefährlich.“ (A2/6)

Aggressives Verhalten gegenüber Personen

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte aggressives Verhalten beschreibt, das gegen andere Personen gerichtet ist und bei dem mit oder ohne Hilfsmittel andere Personen in ihrer körperlichen Integrität verletzt werden. Zu solchen Verhaltensweisen zählen sowohl solche, die mit dem Risiko körperlicher Verletzungen einhergehen, wie zum Beispiel Schlagen, Beißen, Kneifen, Treten, nach Personen mit Gegenständen werfen, an den Haaren ziehen, als auch solche, die durch das Überschreiten von gesellschaftlich gültigen Normen bei der anderen Person Ekel auslösen, wie zum Beispiel durch Anspucken.

Beispiel:

„Ich hatte einen Schüler drin, der hat mir wirklich Tisch und Stühle durch die Gegend geschmissen und auch wirklich gezielt auch auf andere Kinder geschmissen. Also es war auch schon wirklich gefährlich.“ (A2/6)

Distanzloses und sexuell aggressives Verhalten

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte distanzloses Verhalten in Form von körperlichen oder auch verbalen Grenzüberschreitungen, z. B. Beispiel das unerwünschte Umarmen oder Berühren anderer Personen, oder sexuell aggressives Verhalten beschreibt, das die körperliche Integrität des Gegenübers verletzt.

Beispiele:

„Ich komme halt in die Klasse, und dann sagt sie immer: ‚Frau Conrad, du bist die schönste, du bist die beste, du bist die tollste Lehrerin der Welt‘ und äh ist aber auch ganz distanzlos zu mir, und fasst mich dauernd an, und fasst in meine Hosentaschen“ (C7/8)

„Oder auch sexuelle Übergriffe.“ (F1/12)

Verbal aggressives Verhalten

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte verbal aggressives Verhalten gegenüber anderen Personen beschreibt. Hierzu zählen zum einen Beleidigungen, Beschimpfungen und Fäkalsprache, zum anderen verbale Provokationen und Bedrohungen.

Beispiele:

„in einem Satz hat er gerade gesagt ‚Ich bring dich um und ich zerschmeiße die Fenster. Ich bespucke dich, mache deine Brille kaputt. Ich trete dir in den Bauch. Ich bringe deine Tochter um. Ich – ‘ also Morddrohungen, verbale – zuhause bei Mutti kann er das sogar in Schachtelsätzen, also ‚Erst hole ich den Hund vom Nachbarn, dann mache ich das und dann hole ich das Messer und dann‘ – also ganz detaillierte äh schlimme (atmet hörbar aus) Bedrohungen kommen da raus.“ (B1/58)

„weil er dann eben auch anfang mit diesen Beschimpfungen, also irgendwelche Ausdrücke, Arsch, dumme Kuh, alter Sack, so, sagt er dann auch zu Kollegen. Also er ging vorbei und sagte einfach, ne?“ (B2/26)

Selbstverletzendes Verhalten

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte selbstverletzendes Verhalten beschreibt, d. h. aggressive Verhaltensweisen mit und ohne Werkzeuggebrauch, die gegen den eigenen Körper gerichtet sind. Dazu zählen zum Beispiel Verhaltensweisen wie mit dem Kopf gegen die Wand schlagen, sich mit der Faust schlagen,

sich blutig Kratzen und selbstinduziertes Erbrechen.

Beispiel:

„und der hatte ganz starke autoaggressive – also hat sich ähm selbst ständig verletzt und auch sehr heftig. Also der hat den Kopf an so eine Sicherheitsscheibe, Glasscheibe immer geschlagen, und der hat es irgendwann auch einmal geschafft, dass die gesprungen ist. Und da war ich ähm – also der war zum einen autoaggressiv“ (C2/25)

Verweigerndes Verhalten

Erläuterung:

Diese Verhaltensweise ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte ein Verhalten beschreibt, das gegen geltende Regeln einer sozialen Gruppe verstößt und/oder eine Verweigerung gegenüber einer gestellten Aufgabe/Aktivität darstellt. Hierzu zählen z. B. Verhaltensweisen wie auf den Boden werfen, beim Essen ständig von seinem Platz aufstehen, sich weigern, in den Stuhlkreis zu kommen.

Beispiel:

„Oder er hat sich öhm, wenn er mit dem Essen irgendwie nicht klar kam, nicht essen wollte – er hatte ganz oft also so Situationen wo er nicht essen wollte – da schmiss er sich unter den Tisch, und da blieb er, und kam auch nicht wieder vor. Und musste dann vielleicht hervorgezogen werden, dem er aber sich schon mit Kraft auch widersetzte.“ (A1/7)

Weglaufen

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte beschreibt, dass ein Schüler wegläuft oder sich unerlaubt dem Unterricht entzieht.

Beispiel:

„Am Anfang äh war nur Rauslaufen.“ (C1/3)

Schulabsentismus

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte beschreibt, dass ein Schüler den Unterricht unerlaubt fernbleibt und/oder häufiger zu spät zum Unterricht erscheint.

Beispiel:

„also für den einen Schüler, der jetzt sechzehn ist und vermehrt, also regelmäßig zwei Tage in der Woche fehlt, weil er kein Bock hat“ (E5/34)

Delinquentes Verhalten

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte ordnungswidrige oder kriminelle Verhaltensweisen beschreibt, bei denen Schüler innerhalb oder außerhalb der Schule in Konflikt mit geltenden Gesetzen geraten, z. B. Diebstahl, rechtsradikales Verhalten. Zu dieser Kategorie zählen sowohl Handlungen auf Initiative des Schülers selbst, als auch solche, zu denen er von anderen angestiftet wird.

Beispiel:

„Oder es kommen ältere, die man hört, da hatten wir auch einmal Sachen, dass hier tatsächlich – hier Hakenkreuze in der Schule gemalt worden sind.“ (C3/54)

Lügen

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte beschreibt, dass ein Schüler häufiger die Unwahrheit sagt und/oder versucht, Personen im sozialen Umfeld durch falsche Informationen zu instrumentalisieren.

Beispiele:

„Und ähm ja, sie lügt wie gedruckt, man nimmt es ihr ab. Also sie setzt es ganz gezielt ein. Sie sagt etwas und man glaubt es ihr schon, man will es ihr auch glauben, und dann erfährt man aber, dass es absolut nicht stimmt. Und es häuft sich so sehr momentan, dass wir das überhaupt nicht mehr, also wir wissen eigentlich, dass es nicht stimmt und das wir da entsprechend reagieren müssen“ (F5/9)

C7: *„Mmh (überlegend) (3.0) was sie zum Beispiel auch macht, also ich weiß jetzt nicht, ob das eine Verhaltensauffälligkeit – dass sie zum Beispiel so – ja, dann erzählt sie auch irgendwelche Fantasiegeschichten (gedehnt gesprochen) oder so, ne, die ähm Ja, sie hat gesagt (spricht in aufgeregtem Tonfall) – ‚so‘, dann redet sie über meine Kollegin, Sie hat gesagt, ‚wenn ich das und das mache, dann bringt sie mich um. Wirklich, Frau Conrad‘, so, ne was natürlich überhaupt nicht stimmt.“*

I: *„Hat sie über die Kollegin gesagt?“*

C7: *„Ja, ja. Ja. Also die versucht auch immer so uns gegeneinander auszuspielen. (C7/34-36)*

Anstiften zu regelwidrigem Verhalten

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte beschreibt, dass Schüler Mitschüler oder andere Personen zu regelwidrigem und/oder kriminellen Verhalten anstiften.

Beispiele:

„in der Gruppe so zu paktieren und Freunde zu suchen. Die waren ihm alle intellektuell nicht gewachsen. Der war ganz schnell der Chef. Die fanden ihn alle ganz toll. Und dann hat er auch so ein bisschen gehetzt und gesagt ‚Komm, wir machen jetzt mal das‘. Und dann hat er so – so einen Freund da gefunden, der – Beispiel. Super. Der hat zu ihm gesagt ‚Komm, wir – wir ziehen uns jetzt die Hosen runter und pinkeln mal auf den Schulhof‘. Und er hat es nicht gemacht, sondern sein Freund hat es dann gemacht und der ist dann dabei erwischt worden. Solche Geschichten sind dann auch gelaufen.“ (C3/13)

„Und die letzte große Aktion war halt, dass er versucht hat, den Hannes zu animieren, mit einem großen Schlachtermesser unsere PU zu erstechen.“ (E1/9)

Hyperaktives Verhalten

Erläuterung: Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte hyperaktives Verhalten in körperlicher oder verbaler Form, das längere Zeit andauert bzw. situativ unangemessen ist, beschreibt oder mit dem Begriff "ADS" bzw. "ADHS" kennzeichnet.

Beispiele:

„hat sie nur ganz kurze Konzentrationsphasen und dann ähm ja, dann springt sie wieder auf und äh ja es ist auch beim Essen oder so. Es ist kaum, ja, ne, gerade einmal so das Essen und wenn der letzte Bissen runtergeschluckt ist, dann – also wenn sie nicht gerade irgendwie ein interessantes Thema hat.“ (C7/26)

„so dass sie dann aber das, was sie aufnimmt, dauernd verbal wiedergeben muss. Das heißt, sie plappert den ganzen Tag.“ (E4/36)

Schreien

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte situationsunangemessenes und lautes Schreien be-

schreibt, das nicht durch Schmerzen o. ä. motiviert ist.

Beispiele:

„unheimlich laut, und der musste ganz oft aus der Klasse raus, weil das einfach nicht zu ertragen war dieses – dieses laute Schreien.“ (C2/25)

„Fängt an verbal, dann eben wirklich nur Schreien und auch richtig jemanden niederschreien.“ (D2/10)

Stereotypes Verhalten

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Stereotypen, häufige Wiederholungen von Bewegungsabläufen oder Verbalisierungen oder das Insistieren auf bestimmten Ritualen beschreibt.

Beispiele:

„Er hat immer wieder andere Stereotypen. Dann sagt er immer wieder irgendwelche Phantasiewörter. "Piepilipsie. Piepilipsie" (in hoher Stimmlage) eine Zeit lang (I lacht). Oder er hat irgendwelche Geräusche, oder er hat dieses – dieses Dippen. Jetzt hat er halt dieses äh – äh, dieses wieder. Also er hat so verschiedene Sachen, weiß ich nicht. Kann ich – die Mutter sagt „Ah, da sind wieder neue Stereotypen““ (D1/45)

„Er will nur, dass immer nur das Gleiche ist. Sie sind ja – beharren ja sehr auf ihrer stereotypen Wahrnehmung und wenn da etwas nicht ist, und dann werden die echt wütend.“ (C3/24)

Pica

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Pica beschreibt, das heißt, dass ein Schüler nicht essbare Gegenstände oder andere Dinge, wie zum Beispiel Haare, in den Mund nimmt und schluckt.

Beispiel:

"Haare reißen bis hin zum ganz Herausreißen und das dann aufessen" (F2/10)

Mit Kot schmieren

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte beschreibt, dass ein Schüler mit Kot schmirt.

Beispiel:

„Und er hat in der Zeit dann eben mit Kot geschmiert, er hat Duschvorhang eingeschmiert, er hat die Wände eingeschmiert, er hat sich eingeschmiert, er hat uns eingeschmiert.“ (A1/5)

Rückzugsverhalten

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte introvertiertes Verhalten beschreibt, bei dem sich Personen sich in sich zurückziehen, auf äußere Ansprache keine Reaktion zeigen und/oder mutistisches Verhalten zeigen.

Beispiele:

„bei mir ist eine Schülerin derzeit, die verweigert, die sitzt im Rollstuhl, kann mit den Händen nicht so gut hantieren also sie ist wirklich körperlich schwerstmehrfachbehindert, kann aber sprechen. Und ihr Weg ist also die Sprache. Und wenn sie sich aber, ja warum auch immer, da bin ich zum Beispiel oft noch absolut am Rätseln, dann verweigert sie sich und spricht nicht mehr. Und das kann sie auch über Tage durchziehen. Und dann hat man da so ein stummes mehrfachbehindertes Kind, wo der einzige Weg, die Sprache, von ihr zugemacht wird.“ (G2/57)

„Der, von dem ich noch gar nicht gesprochen hatte, er – der kam hier her, er hat die Fähigkeiten, also er kann Lautbildung machen, er kann sprechen, aber er spricht nicht.“ (E4/39)

Übermäßig sozial angepasstes Verhalten

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte überangepasstes Verhalten beschreibt, bei dem eine Person eigene Bedürfnisse oder Interessen nicht zum Ausdruck bringt.

Beispiel:

„ich hatte eine Schülerin gehabt, die war in eine andere Richtung verhaltensauffällig. Die war so lieb und so angepasst, dass wir mit ihr trainiert haben, nein zu sagen, sich mit uns zu streiten. Also Reibungspunkte, da habe ich – also dass wir dann versucht haben, sie dann so zu ärgern, äh dass sie uns widersprechen musste und daran Selbstbewusstsein zu gewinnen. Das – das – das finde ich genauso wichtig, ja. Also nicht immer nur der Nein- also es gibt ja diese großen Nein-Sager und Nein-Schreier. Äh die dazu zu bringen, einmal zuzuhören und vielleicht auch mal eine andere Sicht der Dinge zu betrachten und dann eben diese – diese stillen Mäuschen und Ja-Sager, dass die mal sagen ‚Nein, mache ich nicht, will ich nicht und zwar aus den und den Gründen‘. Das finde ich, ist ein ganz wichtiger Punkt, was sie auch stärkt äh Manipulationen gegenüber.“ (D8/60)

Charakterisierung des Personenkreises

- Schüler
 - Schüler mit Syndromspezifik
 - Autismus-Spektrum-Störung
 - Fragiles-X-Syndrom
 - Down-Syndrom
 - Angelman-Syndrom
 - Lennox-Gastaut-Syndrom
 - Schüler mit schwerer Behinderung
 - Schüler im oberen Leistungsbereich
 - Nicht näher beschriebener Schüler mit geistiger Behinderung
- Soziales Umfeld
 - Soziale Diskontinuitäten
 - Häufiger Wohnortwechsel
 - Verlust eines Elternteils
 - Umzug in ein Wohnheim
 - Umzug in eine Pflegefamilie
 - Belastende soziale Verhältnisse
 - Alkoholmissbrauch eines Elternteils
 - Gewalterfahrungen in der Familie
 - Vernachlässigung
 - Problematische Erziehungspraxis
- Schulwechsel
 - aus der Grundschule
 - aus der Integration
 - aus einer Schule mit dem FS Lernen
 - aus einer Schule mit dem FS Sprache
 - aus einer anderen Schule mit dem FS 'Geistige Entwicklung'
 - aus einer nicht näher bezeichneten Schule

Autismus-Spektrum-Störung

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte im Rahmen einer Einzelfallschilderung beschreibt, dass bei einem Schüler frühkindlicher oder Asperger Autismus diagnostiziert wurde.

Beispiel:

„ein schwer autistisches Mädchen“ (C6/4)

„da war ein Schüler mit dem Förderschwerpunkt ‚Autismus‘“ (C2/25)

Fragiles-X-Syndrom

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte beschreibt, dass bei einem Schüler das Fragile-X-Syndrom diagnostiziert wurde.

Beispiel:

„Das war einer von diesen hyperaktiven Schülern mit Fragilem-X.“ (A2/6)

Down-Syndrom

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte feststellt, dass bei einem Schüler das Down-Syndrom diagnostiziert wurde.

Beispiel:

„aber hier, also zum Beispiel diese Dame (flüsternd), normales Downkind“ (D1/22)

Angelman-Syndrom

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte feststellt, dass bei einem Schüler das Angelman-Syndrom diagnostiziert wurde.

Beispiel:

„mit Angelman-Syndrom“ (A1/7)

Lennox-Gastaut-Syndrom

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte feststellt, dass bei einem Schüler das Lennox-Gastaut-Syndrom diagnostiziert wurde.

Beispiel:

„Es ist ein Kind mit einem Lennox-Gastaut-Syndrom. Ähm die Diagnose ist aber jetzt vor einem Jahr ungefähr gestellt worden erst“ (B2/6)

Schüler mit schwerer Behinderung

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte feststellt, dass der Schüler eine schwere und/oder mehrfache Behinderung hat. Diese Kategorie ist auch zu kodieren, wenn der Schüler als schwer geistig behindert charakterisiert wird.

Beispiele:

„ganz schweren geistigen Behinderung“ (D4/40)

„kann mit den Händen nicht so gut hantieren also sie ist wirklich körperlich schwerstmehrfachbehindert, kann aber sprechen.“ (G2/57)

Schüler im oberen Leistungsbereich

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte beschreibt, dass der Schüler über Kompetenzen (zum Beispiel kognitive Fähigkeiten, Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken, sprachliche Fähigkeiten, motorische und lebenspraktische Fähigkeiten) überwiegend im oberen Leistungsbereich, gemessen an der Schülerschaft im Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung', verfügt.

Beispiel:

„Und es ist wirklich ein Mädchen, das ganz fit ist. Das war ganz lange meine Leistungsträgerin in der Klasse, äh sehr selbständig, sehr lebenspraktisch veranlagt und auch im kognitiven Bereich mit die Beste.“ (F5/9)

Nicht näher beschriebener Schüler mit geistiger Behinderung

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte beschreibt, dass der Schüler über Kompetenzen (zum Beispiel kognitive Fähigkeiten, Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken, sprachliche Fähigkeiten und lebenspraktische Fähigkeiten) überwiegend im mittleren Leistungsbereich, gemessen an der Schülerschaft im Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung', verfügt.

Beispiel:

„normales Downkind, relativ schwach“ (D1/22)

Häufiger Wohnortwechsel

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte berichtet, dass der Schüler aufgrund von Umzügen der Familie häufiger den Wohnort gewechselt hat.

Beispiel:

„und die sind auch permanent umgezogen, weil es immer wieder Schwierigkeiten mit Nachbarn gab“ (A2/82)

Verlust eines Elternteils

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte angibt, dass der Schüler durch Tod der Mutter bzw. des Vaters oder Trennung der Eltern keinen bzw. keinen kontinuierlichen Kontakt zu einem der beiden Elternteile hat.

Beispiele:

„Und dann ist die Mutter nach einem halben Jahr gestorben in der Türkei. [Also – genau] – also wirklich auch – also traumatisch auch, denke ich. Und dann ist er bei der Oma aufgewachsen in der Türkei“ (C6/13)

„Ich habe die jetzt zweieinhalb Jahre, wie gesagt im dritten Jahr. Also ich glaube, ich bin bei der vierten oder fünften Trennung der Eltern.“ (D8/4)

Umzug in ein Wohnheim

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte angibt, dass der Schüler nicht bzw. nicht mehr bei den leiblichen Eltern oder einem leiblichen Elternteil, sondern in einer Wohneinrichtung, z. B. Wohnheim für Menschen mit geistiger Behinderung, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, wohnt.

Beispiel:

„Ähm eine andere Schülerin, äh die ist Anfang des Jahres – naja, im Frühjahr war es – in ein Heim gekommen“ (F5/6)

Umzug in eine Pflegefamilie

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte angibt, dass der Schüler nicht bzw. nicht mehr bei den leiblichen Eltern oder einem leiblichen Elternteil, sondern längere Zeit in einer Pflegefamilie wohnt.

Beispiel:

„Im Jugendamt, mit denen ich dann sehr eng zusammengearbeitet habe, hat man mir gesagt, dass er wirklich ähm ganz große Ängste bis zu einem halbe Jahr – er ist mit sechs Monaten ins Heim gekommen und dann mit acht oder vier Monaten ins Heim und mit sechs Monaten zu der Pflegefamilie.“ (B1/33)

Alkoholmissbrauch eines Elternteils

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Alkoholmissbrauch der Eltern bzw. eines Elternteils – in der Vergangenheit oder aktuell – beschreibt.

Beispiel:

„das war auch ein ganz schwieriges Umfeld. Die Mutter war Alkoholikerin und so weiter.“ (C2/39)

Gewalterfahrungen in der Familie

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte angibt, dass der Schüler entweder selbst Opfer oder Zeuge sexuellen Missbrauchs oder familiärer Gewalt in verbaler oder körperlicher Form geworden ist. Sexuelle Gewalt ist dabei gesondert zu kodieren.

Beispiele:

„und sexueller Missbrauch ist aufgedeckt worden innerhalb der Familie. Ähm wobei das bei dem Mädchen noch nicht ganz klar ist, nicht ganz klar herauskam, ob sie selbst missbraucht wurde. Zumindest wurde sie Zeugin dessen“ (F5/6)

„Wir hab- ich weiß auch von einem Schüler jetzt in meiner damaligen Klasse, der halt äh extrem traumatisiert ist durch – durch Gewalterfahrungen, die auch konkret bei seinen Eltern angesetzt haben“ (C5/31)

„Einmal kloppen sie sich, dann ziehen sie wieder zusammen, dann kloppen sie sich wieder und das Kind ist immer mittendrin.“ (D8/4)

Vernachlässigung

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte angibt, dass der Schüler von den Eltern vernachlässigt wird und physischen Grundbedürfnissen (Ernährung, Körperhygiene, etc.) und/oder psychischen Grundbedürfnissen (Positive Zuwendung, Beschäftigung) im familiären Kontext nicht ausreichend Rechnung getragen wird. Diese Kategorie ist auch zu kodieren, wenn der/die Interviewte von einer Überforderung der Eltern bzw. Bezugspersonen in der Versorgung und Erziehung des Kindes spricht.

Beispiele:

„Ähm der stammt aus einer Familie mit sieben Kindern. Fünf davon Fragiles-X. Ähm (2.0) ja, eine schon durchaus recht lebenswerte Familie, aber schon ein bisschen – ja, Kinder, die verwahrlost werden lassen ähm. Die Kinder hatten teilweise nicht mal regelmäßig Frühstück mit dabei. Die sind mit dreckigen Anziehsachen in die Schule geschickt worden. Ähm da war – ja, war schwierig, weil einfach zu Hause – ich meine, es waren einfach fünf Kinder, die dieselbe Problematik hatten und eine Mutter, die dem einfach nicht Herr wurde.“ (A2/80)

„Das hat – das ist in einem Fall in meiner damaligen Klasse so, dass die Trennung der Eltern und die Über- die offensichtliche Überforderung des Vaters mit – mit zwei Söhnen alleine, äh auch Aggressionen gegenüber Erwachsenen allgemein schürt und ja, eine massive verbale Aggression zur Folge hatte.“ (C5/15)

Problematische Erziehungspraxis

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte einen vereinnahmenden, überbehütenden und/oder rigiden unangemessen streng reglementierenden Erziehungsstil der Eltern beschreibt, der dem Kind zu wenig Freiräume für die Entwicklung eigener Entscheidungsfähigkeiten, Erprobung eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten und den Aufbau neuer sozialer Beziehungen gewährt und/oder dessen Bedürfnisse und Fähigkeiten nicht ausreichend berücksichtigt.

Daneben ist diese Kategorie zu kodieren wenn der/die Interviewte einen Erziehungsstil der Eltern dem Schüler gegenüber beschreibt, der durch mangelnde Grenzsetzung, unklare Normen und/oder inkonsequentes Verhalten charakterisiert ist. Diese Kategorie ist auch zu kodieren, wenn ein solcher Erziehungsstil kulturell begründet gesehen wird.

Beispiele:

„Die sind sehr erstaunt, wie ihre Tochter doch ein Lernzuwachs hat. Was sie auch im alltäglichen Lebensbereich so gelernt hat. Das sie anstandslos schneiden kann und sich selbst versorgen kann, ihr Brötchen schmieren kann und so Sachen. Das hat sie natürlich zuhause nicht gekonnt. Sie war dann viel bei der Großmutter und Großmütter haben ja viele Ängste (lachen beide) und trauen sich manches nicht zu machen. Und hier, wo sie wirklich gefordert ist und da hat sie auch einen höheren Ehrgeiz.“ (A3/33)

„Und hinzu kommt eben manchmal die Kopplung auch von Erziehungsmaßnahmen, äh dass viel dieses – teilweise dieses laissez faire ist und das Interkulturelle natürlich ganz toll ist, aber es ist wirklich oft, da wird gesagt ‚Das ist mein ältester Sohn, der kriegt keine Maßregelung‘. Und wenn er dann einfach weiß, er bekommt seinen ego- seinen – seinen – seinen egoistischen Willen nicht, dann der erstgeborene Sohn ist und dann noch so auf Stereotypen beharrt, dann äh nutzt er wirklich jedes Mittel, um es teilweise auch zu erreichen. (C3/24)

„Und seitdem ist er bei der jetzigen Pflegefamilie und wird da an sich sehr gut im häuslichen Umfeld (atmet hörbar ein und aus) versorgt. Aber wahrscheinlich etwas sehr rigide erzogen“ (B1/33)

Schulwechsel aus der Grundschule

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte berichtet, dass ein Schüler vor dem Wechsel an diese Schule mit dem Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' eine Grundschule besucht hat, auch wenn zu diesem Zeitpunkt gegebenenfalls schon ein Förderschwerpunkt bei dem Schüler festgestellt wurde.

Abgrenzung:

Diese Kategorie ist nicht zu kodieren, wenn der Schüler mit dem festgestellten Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' eine Grundschule besucht hat. In diesem Fall ist die Kategorie "Zuletzt Wechsel aus dem Gemeinsamen Unterricht" zu kodieren.

Beispiel:

„Und dann auch – also der war ganz normal in der Grundschule zwei Schuljahre, ist da zweimal sitzen geblieben und wurde dann direkt an das Förderzentrum 'Geistige Entwicklung' überwiesen, was ja auch ungewöhnlich ist, wo schon zur Einschulung gesagt wurde ‚Der ist nicht für die Grundschule geeignet‘, aber die Eltern müssen dem ja zustimmen, ne? Dass der an das Förderzentrum kommt, haben sich da vehement geweigert.“ (A2/32)

Schulwechsel aus der Integration

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte berichtet, dass ein Schüler vor dem Wechsel an diese Schule integrativ, d. h. im Gemeinsamen Unterricht an einer Regelschule beschult wurde.

Beispiel:

„Also auch ein Rückläufer aus der Integration.“ (E4/22)

Schulwechsel aus einer Schule Förderschwerpunkt ‚Lernen‘

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte berichtet, dass ein Schüler vor dem Wechsel an diese Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ eine Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ besucht hat.

Beispiel:

„und die Zusammenarbeit mit den Eltern war nicht toll. Also die wollten von Anfang an eigentlich, dass er die Schule wechselt. Sie fanden ihn hier falsch. Sie fanden, dass er wieder zurück auf die Lernbehindertenschule soll“ (C7/60)

Schulwechsel aus einer Schule Förderschwerpunkt ‚Sprache‘

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte berichtet, dass ein Schüler vor dem Wechsel an diese Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ eine Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Sprache‘ besucht hat.

Beispiel:

„Marcel ist im zweiten Schulbesuchsjahr erst zu uns gekommen aus der Schule für Sprachheil und ähm wurde uns vorgestellt. Er musste von einem Tag auf den anderen zu uns kommen, weil er im alten – im alten Klassenverband extrem aggressiv zur Lehrerin war. Hat das Zimmer unter Wasser gesetzt, hat sie an den Haaren gezogen, zu Boden, also schlimme Übergriffe auf Schüler und Lehrer. War da nicht mehr zu halten und man vermutete eine Überforderung und deshalb, weil die Mutter, ist die Pflegemutter, sie hat noch vier andere Pflegekinder. In der Familie sind also fünf Kinder. Der Marcel ist das mittlere Kind. Mmh (überlegend) weil die Mutter ihn jeden Tag dann von der Schule dann abholen musste und das Kind war nicht mehr – ist er hierhergekommen zu mir in der Klasse.“ (B1/33)

Schulwechsel aus einer Schule Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte berichtet, dass ein Schüler vor dem Wechsel an diese Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ eine andere Schule mit diesem Förderschwerpunkt besucht hat.

Beispiel:

„zum Beispiel ähm hatte ich einmal eine Gruppe und an die denke ich vorrangig, wenn ich jetzt hier in diesem Interview sitze, eine Gruppe von drei Schülerinnen und Schülern, die als Gruppe geballt, als Paket kamen von der [Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘], wo die Eltern mit deren Beschulung dort unzufrieden waren. Die kamen zu uns, also zu mir in die Klasse“ (A1/3)

Schulwechsel aus einer nicht näher bezeichneten Schule

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte berichtet, dass ein Schüler vor dem Wechsel an diese Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ eine andere Schule besucht hat, die er/sie nicht genauer charakterisiert.

Beispiel:

„Also einen Schüler, der praktisch in der elften Klasse oder zehnten Klasse erst zu uns kam.“ (F1/14)

Klassifizierungen von Verhaltensauffälligkeiten

- anhand des Schweregrads der Behinderung
- anhand des zugeschriebenen Entstehungszusammenhangs mit der Behinderung

Klassifizierung von Verhaltensauffälligkeiten anhand des Schweregrads der Behinderung

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Verhaltensauffälligkeiten anhand des Personenkreises unterscheidet, der die Verhaltensauffälligkeiten zeigt. Hierzu zählt z. B. die Differenzierung zwischen Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern ohne Behinderung, mit geistiger Behinderung und mit schwerer und mehrfacher Behinderung.

Beispiel:

„und habe zwei oder drei, ja äh drei Jahre nur in einer Klasse mit Schwerstmehrfachbehinderten gearbeitet und war dann, äh als ich mal vertretungsweise in einer normalen Gb-Klasse arbeiten musste, total schockiert, wie – äh ja, dass es so große Disziplinprobleme gab und eben, ja, wie groß – also die Schwerstmehrfachbehinderten hatten halt – ich sage das jetzt einfach, ne, die Schwerstmehrfachbehinderten, ist ja egal. Die Schüler mit Schwerstmehrfachbehinderung hatten auch Verhaltensauffälligkeiten, aber ähm eben – ja, war das halt anders gelagert. Und dann, na ja, und dann kam ich – kriegte ich ja dann so meine erste ähm gemischte oder – oder ja – na also, dann hat sich ja die Schule entschieden, als Schwerstmehrfachbehinderte – also keine Sonderklassen mehr zu machen, sondern alle zu integrieren, und dann, ja, und dann haben wir – doch, das weiß ich noch, meine erste – erste Klasse war dann ähm mit – äh mit einem Schüler, der total, ja, äh unruhig war, der es von Zuhause nicht gewohnt war, äh ja, so sich an bestimmte Regeln zu halten. Also der hat zum Beispiel überhaupt erst einmal im ersten Schuljahr – konnte kaum am Tisch sitzen, so, sondern auch bei den Mahlzeiten raste er immer um den Tisch rum und nahm sich einfach irgendwas“ (C7/8)

Klassifizierung von Verhaltensauffälligkeiten anhand des zugeschriebenen Entstehungszusammenhangs mit der Behinderung

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Verhaltensauffälligkeiten anhand des zugeschriebenen Entstehungszusammenhangs mit der Behinderung klassifiziert, d. h. zwischen Verhaltensauffälligkeiten differenziert, die er/sie als Teil einer Behinderung bzw. eines bestimmten Syndroms versteht, und solchen, die durch behinderungsunabhängige Faktoren erklärt werden.

Beispiel:

„Ähm für unseren Schultyp ist es natürlich oft ganz schwierig, ähm so eine Differenzialdiagnose zu machen, was gehört sozusagen zur Behinderung, was ist Teil der geistigen Behinderung und was ist ein zusätzliche Verhaltensstörung, die vielleicht psychiatrisch diagnostiziert werden müsste oder ähm sind es Erziehungsmängel, Erziehungsfehler.“ (C4(SL)/2)

Anforderungen in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten

Grenzerfahrungen

- Gewalterfahrungen
- Erfahrung der Verletzung der eigenen Schamgrenze
- Erfahrung von Grenzen physischer bzw. psychischer Belastbarkeit

Gewalterfahrungen

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Erfahrungen von physischer oder verbaler Gewalt des Schülers mit Verhaltensauffälligkeiten gegenüber der eigenen Person oder gegenüber Dritten im Sinne einer grenzüberschreitenden Erfahrung als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit beschreibt.

Beispiel:

„Also das war wirklich – ich bin da richtig traumatisiert. Das war so schlimm hinterher, dass wir wirklich auch schon mit Bauchschmerzen schon in die Schule gingen und auch wirklich dachten, was kommt jetzt wieder. Also wirklich von Gesicht zerkratzen, T-Shirt zerreißen, Kette zerreißen und, und, und, und, ne?“ (D1/39)

Erfahrung der Verletzung der eigenen Schamgrenze

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Erfahrungen der Verletzung der eigenen Schamgrenze durch das Verhalten des Schülers mit Verhaltensauffälligkeiten im Sinne einer grenzüberschreitenden Erfahrung als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit beschreibt.

Beispiel:

„Und vor allem dieses Onanieren, das war also wirklich, das – das war unmöglich, ne?“ (D1/12)

Erfahrung von Grenzen physischer bzw. psychischer Belastbarkeit

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Erfahrungen eigener physischer und/oder psychischer Grenzen der Belastbarkeit in Konfrontation mit kurzfristiger oder längerfristiger Konfrontation mit stressauslösenden Situationen im Sinne einer grenzüberschreitenden Erfahrung als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit beschreibt.

Beispiel:

„Ja, und dann – dann kommt noch dazu, dass man als Lehrer vielleicht ähm ab und zu ja auch an seine Grenzen – was heißt – in der letzten Zeit auch nach dreißig Jahren oder zweiunddreißig Jahren ist es mir jetzt auch einmal so gegangen. Dass man einfach nicht mehr fähig ist, ähm das alles so zu handeln, ne? Dass man doch an seine Grenzen stößt. Dass man auch einmal ausgepowert ist, wenn man drei Jahre einen Autisten hatte. Dann hat man eben ein viertes Jahr keinen mehr. Das geht eben einfach nicht mehr.“ (F1/74)

Kontrollverlust und Hilflosigkeit

- Erfahrung mangelnder Situationskontrolle
- Erfahrung pädagogischer Hilflosigkeit



Erfahrung von Isolation

Erfahrung mangelnder Situationskontrolle

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Anforderungen durch einen Kontrollverlust und Hilflosigkeit gegenüber Verhaltensauffälligkeiten im Sinne einer fehlenden bzw. mangelnden Selbstkontrolle des Schülers mit Vh und/oder im Sinne einer fehlenden bzw. mangelnden Kontrolle der Situation durch die eigene Person als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit beschreibt.

Diese Kategorie ist ebenfalls zu kodieren, wenn der/die Interviewte Anforderungen durch einen Kontrollverlust und Hilflosigkeit gegenüber Verhaltensauffälligkeiten im Sinne einer negativen Gruppendynamik, d. h. sich wech-

selseitig verstärkende Verhaltensauffälligkeiten, als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit benennt.

Beispiel:

„weil es in dem Moment auch in – in sich so weit weg war von der Realität oder von überhaupt einer Möglichkeit der Ansprache“ (D3/16)

Erfahrung pädagogischer Hilflosigkeit

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Anforderungen durch einen Kontrollverlust und Hilflosigkeit gegenüber Verhaltensauffälligkeiten im Sinne der Erfahrung pädagogischer Hilf- und Ratlosigkeit als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit beschreibt.

Beispiel:

„Es gibt dann eben zum Teil auch wirklich Strafen. Wir haben es also schon über Nachtschverbote versucht. Am Anfang hat das wirklich gut gezogen, irgendwann schleift es sich ein. Dann wird es auch egal. (atmet hörbar ein) Öh wir haben es über einmal ein Sportverbot oder ein Schwimmverbot versucht. Das zieht dann einmal, aber auch nicht wirklich dauerhaft. Ähm dann zusätzliche Arbeiten, was weiß ich, dann muss er eben spülen, während die anderen das nicht machen müssen. Oder er muss auf dem Schulhof irgendwelche Gartentätigkeiten machen. (2.0) Funktioniert aber auch nicht immer, ne? Verweigert er sich wieder, seine Strafen auszuführen. Also es ist sehr, sehr unterschiedlich und (atmet hörbar aus) ist auch eine Geschichte, wo wir das Gefühl haben, wir kommen da ganz oft an unsere Grenzen.“ (E1/23)

Erfahrung von Isolation

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Anforderungen durch auftretende Isolationstendenzen im Sinne einer Isolation einzelner Personen in der Verantwortung für den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten als Anforderung in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten beschreibt.

Beispiel:

„und ähm – und da hatte es eine Situation gegeben, dass ich ähm so aufgewühlt in eine Steuergruppensitzung kam und davon gesprochen habe und das – das hat mich so überfallen irgendwie. Aber das kam nicht so gut an oder falsch bei der Schulleitung. Also darüber hatten wir dann viele Gespräche und haben das auch ganz gut geklärt und dann hatte ich eigentlich gesagt ‚Ich würde so gerne, dass wir – hätte gerne, dass wir aus dieser Situation jetzt einmal etwas Konstruktives irgendwie machen‘. Ähm und wir hatten früher schon einmal ähm hier an der Schule Kollegiale Fallberatung und das hat eine Freundin von mir, die auch Sonderschullehrerin ist, angeboten und ähm – und wir waren darüber oft auch im Gespräch und ich habe das damals auch gemacht und ich hatte eigentlich vor, mir so Kollegen zu suchen, die eben auch diese schweren – diese schwierigen Schüler haben, dass man sich einmal zusammensetzt und überlegt, was – was hilft einem in diesen Situationen und was wünscht man sich vor allen Dingen auch an Hilfe. Also weil – also ich fühlte mich so alleine gelassen da. Und ich hatte auch das Gefühl, ähm von der Schulleitung, die ja nun vieles zu managen und zu regeln und so weiter hat, dass – was alles klar ist, aber trotzdem fühlte ich mich alleine gelassen und hatte da überhaupt nicht das Gefühl, dass ich da unterstützt werde. Das war mehr unter dem Motto ähm ‚Ja, (atmet hörbar aus) ja, jeder muss da mit seinem Päckchen da selber fertig werden‘ und so. Und es kam irgendwie auch nie so – diese Schülerin, die galt – diese autistische Schülerin wurde auch von der Schulleitung also eine der schwierigsten Schülerinnen, die wir jemals hatten an der Schule, bezeichnet. Also es war schon extrem heftig. Das Mädchen hat nur geschrien und sich geschlagen und Haare ausgerissen und war extrem laut und hat geweint und hat alles abgeräumt in der Klasse. Alles – haben wir zum Teil fixiert aus Hilflosigkeit. Und ähm und eben dazu der Bayram ganz neu und dann diese Kombination mit dem Jungen, der schon in der Klasse war. (atmet hörbar aus) Da fehlte mir leider ein bisschen Unterstützung.“ (C6/41)

Anforderungen an professionelle Kompetenz

- Anforderungen an die Regulierung von Nähe und Distanz
- Anforderungen an Erziehungskompetenz
- Anforderungen an fallverstehenden Zugang
- Anforderungen an Überblick und Stringenz
- Anforderungen an Professionalisierung und Schulentwicklung
- Anforderungen an Kooperationsfähigkeit

Anforderungen an die Regulierung von Nähe und Distanz

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Anforderungen in der Regulation von physischer und emotionaler Nähe und Distanz und ein Umgehen mit ambivalenten Beziehungsbotschaften des Schülers mit Verhaltensauffälligkeit im Kontext der Beziehungsdynamik zwischen der eigenen Person und dem Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit beschreibt.

Beispiel:

„Und da ist eben, denke ich, einmal auch noch die Schwierigkeit, weil dieses Kind die Beziehung sucht. Das ist eben auch Teil seiner – ja – Störung. Dass er absolut beziehungsabhängig von ähm na, sage ich einmal, von den leitenden Erwachsenen ist. Ich als Lehrerin, bei mir erhebt er halt den Anspruch, dass ich nur für ihn da bin. Und so verhält er sich dann eben auch zu den – gegenüber den anderen Kindern. Wenn er keine Aufmerksamkeit, also spontan und fort und immer erhält, dann beginnt er eben, durch Versuch der Installation von Negativzuwendung, die er dann einfordert, das dann eben für sich umzusetzen. Und das ist so ein bisschen auch – ja – diese – diese therapeutische Wippe, ne? Also, wenn man sich entfernt, das zieht also nicht“ (D2/10)

Anforderungen an Erziehungskompetenz

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Anforderungen an professionelle Kompetenz im Sinne von Konsequenz in der Erziehungshaltung gegenüber dem Schüler mit Verhaltensauffälligkeit als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeiten beschreibt.

Beispiel:

„aber auch eine gewisse Konsequenz. Also ich – ich merke auch, dass ich zum Teil den Kindern ganz – viel klarer noch einen Rahmen angebe als andere, aber ich bin auch Sport- und Schwimmlehrerin, schon immer auch gewesen oder vom ersten Studienbild eben diese Diplomsportlehrerin Richtung [...] zum Behindertensport. Und damals habe ich gelernt, wenn ein Kind von da bis da (markiert eine Strecke auf dem Tisch), dann stelle am besten auf die eine Seite des Beckens einen Stuhl und auf die andere Seite einen Pylon, damit du nicht sagst, schwimm von da bis da, weil Raumvorstellung haben sie sowieso nicht, sondern schwimm von da bis da. Und wenn das Kind es nicht macht, dann führ es immer wieder auf diesen Weg. Und deswegen dieses äh auch einmal ‚Halt, bis hier und nicht weiter‘ zu sagen. Also ich meine, ich arbeite viel in der Halle mit Raumbegrenzung, Reaktionsspielen und, und, und. Und einfach auch zu sagen ‚Nein, du warst mir jetzt zu blöd. So lasse ich mich nicht behandeln‘, also auch aufzuzeigen, hier habe ich meine Grenzen. Jetzt schießen mir fast die Tränen in die Augen, also muss ich mich doch von einem Kind nicht so behandeln lassen.“ (E4/52)

Anforderungen an fallverstehenden Zugang

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Anforderungen an die Entwicklung von Handlungsmaßnahmen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten durch Berücksichtigung der Individualität jedes einzelnen Falles und der damit verbundenen fehlenden Generalisierbarkeit von Handlungsansätzen im Sinne eines 'Technologie-defizits' professionellen Handelns als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit beschreibt.

Beispiel:

„Und ähm ja, und das ist halt auch so das ähm, was uns – was mich so unbefriedigt gelassen hat nach diesem Studientag. Dass man – ja, dass man immer ja ähm zwar über bestimmte Schüler spricht, aber dass man so wenig Verallgemeinerndes findet, was einem dann beim nächsten Schüler hilft. Das kommt mir schon – es ist immer so individuell, ne, dass ich – äh also ich habe jetzt irgendwie gar kein Verhaltensrepertoire.“ (C7/89)

Anforderung an Überblick und Stringenz

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Anforderungen durch einen Kontrollverlust und Hilflosigkeit gegenüber Verhaltensauffälligkeiten im Sinne einer Anforderung an Überblick in der Situation und Stringenz im Vorgehen und Handeln der eigenen Person im Umgang mit dem Schüler mit Verhaltensauffälligkeit als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit beschreibt.

Beispiel:

„Weil wie gesagt, die Kindern sind nicht alle umsonst gehal- äh gelandet und alle haben eine – so eine riesige Palette an Problemen, dass man natürlich auch gucken muss, wo fängt man an, wo ist die Priorität, weil alle Probleme auf einmal kann man nicht anfangen.“ (E4/39)

Anforderungen an Professionalisierung und Schulentwicklung

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Anforderungen an professionelle Kompetenz im Sinne einer Bereitschaft und Fähigkeit zur kontinuierlichen Professionalisierung in Auseinandersetzung mit veränderten Anforderungen in der Schulpraxis durch Veränderungen in der Schülerschaft als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit beschreibt.

Beispiel:

„Wir haben – machen ja durchaus auch eine ganze Menge schulinterne Fortbildung, aber zu dem Thema hatten wir noch nichts. Hat auch noch keiner laut danach geschrien. Das muss man auch mal sagen. Denn wir hatten über lange Jahre ja vorrangig diese schwerstmehrfachbehinderten Kinder, äh die – die ganz andere Schwierigkeiten sozusagen uns präsentieren. Und das ist ja erst seit – seit einigen Jahren wieder, dass wir über den [Wohnheim] – dass dort eben Schüler aufgenommen werden, die im Verhalten schwieriger sind, die nicht so stark körperbehindert sind, stark geistig behindert und stark verhaltensauffällig sind. Das heißt, wir beginnen erst so langsam uns wieder mit dieser Klientel verstärkt auseinanderzusetzen. Das ist ja ein Prozess. Aber da denke, ich könnte langfristig hier für die Schule auch etwas nötig sein“ (A1/86)

Anforderungen an Kooperationsfähigkeit

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Anforderungen an professionelle Kompetenz im Sinne von Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, z. B. Kompetenzen, Kritik zu äußern und anzunehmen, sachorientiert Einschätzungen und Argumente auszutauschen sowie Kompromisse zu schließen, als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit beschreibt.

Beispiel:

G3: *„Und andererseits gilt da, was für – insgesamt für Teamarbeit gilt, man muss halt selber auch – also man muss den ganzen Tag Kompromisse schließen. So. Wenn man eben im Team zusammen arbeitet, dann muss es Hand in Hand gehen und wenn man Kollegen sagt, dass sie einmal bitte das und das machen, dann muss man einfach auch damit leben, dass sie es ein bisschen anders machen, als man es selber gemacht hätte. Und je besser man das schafft (lacht), umso leichter lebt es sich glaube ich (lachend).“*

I: *„Also was ich so heraushöre ist auch, ein Stück Verantwortung abgeben können?“*

G3: *„Ja, und dann aber einfach sich selber zurücknehmen können und äh auch ähm registrieren können, also auch so bei Kindern wie Max, dass die sehr wohl mit sehr viel unterschiedlichen Leuten klar kommen. Und nicht*

so empfindlich sind, wie man manchmal gerne denkt und ähm ja letztendlich sagen wir hier auch immer ‚Es ist das Leben. Sie werden ihren Lebtage auf lauter verschiedene Leute treffen. Und zu sehr in Watte packen, ist irgendwie auch nicht vernünftig.‘“ (G3/35-37)

Anforderungen an das professionelle Selbstverständnis

- Umgang mit professionellem Scheitern
- Umgang mit normativen Konflikten
- Umgang mit Dilemmata
- Umgang mit professionellen Rollenkonflikten

Umgang mit professionellem Scheitern

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Anforderungen im Umgang mit Ansprüchen an die eigene Person und Erfahrungen des Versagens im Sinne einer Konfrontation mit Erfahrungen von Grenzen pädagogischer Einflussmöglichkeiten und pädagogischen Scheiterns, d. h. des Nicht-Erfüllens pädagogischer Erwartungen, als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit beschreibt.

Beispiel:

„Was ich wichtig fände oder finde, ist, dass man uns, die Lehrer, das Team einfach einmal mit der Erkenntnis entlasten würde, dass man sagt ‚Pass einmal auf: Ihr habt jetzt so viel gemacht, ihr seid jetzt an einem Punkt, an dem ihr jetzt nicht mehr weiter könnt, weil jetzt nämlich andere Stellen dafür zuständig sein müssten‘. Man hat ja doch immer diesen Anspruch ‚Man muss, man muss, man muss und jetzt: Was habe ich falsch gemacht, warum reagiert der so? Welchen Fehler habe ich jetzt gemacht?‘ Man sucht ja immer bei sich den Fehler. Das ist das erste, was man denkt ‚Oh, was habe ich jetzt falsch gemacht, dass der so reagiert?‘ Äh das man irgendwann einmal äh erkennt: ‚Wir sind jetzt mit unserem pädagogischen Latein am Ende. Es ist so und ich habe jetzt kein schlechtes Gewissen mehr‘. (lacht) Dass da eine größere Stärkung von irgendeiner Seite erfolgen müsste. Das fällt mir immer auf. Dass man – oder dass ich mit meinem schlechten Gewissen nicht immer nur alleine bin oder das Team ist mit dem schlechten Gewissen alleine: Wir haben versagt. Wir müssten doch eigentlich, äh durch unsere Aufgabe, durch unsere Ausbildung äh das Kind jetzt wirklich bis zum Abitur geführt haben. Und äh ansonsten mit einem Verhalten von Mutter Theresa. Äh das funktioniert nicht.“ (D8/70)

Umgang mit normativen Konflikten

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte normative Grenzerfahrungen in Form von eingesetzten Interventionsmaßnahmen, die mit eigenen normativen Ansprüchen an das eigene Handeln in Konflikt geraten, im Sinne einer grenzüberschreitenden Erfahrung als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit beschreibt.

Beispiel:

„Die Mutter hat mir gezeigt, dass ich ihm den rechten Arm nach hinten, nicht hoch ziehen, sondern bloß nach hinten am Arm und so raus führen soll. Und das funktioniert auch sehr gut. Es hat mich ein bisschen Überwindung gekostet, ein Kind quasi so abzuführen“ (B1/58)

Umgang mit Dilemmata

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Anforderungen durch den Umgang mit einem Spannungsfeld, einerseits den individuellen Bedürfnissen aller Schüler der Klasse gerecht werden zu wollen, andererseits in seiner Aufmerksamkeit und Handlungsmöglichkeiten durch den Zwang zum Intervenieren bei Verhaltensauffälligkeiten einseitig gebunden zu sein, als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit beschreibt.

Beispiel:

„und die binden eine Kraft und Kräfte, dass man sich den anderen gar nicht mehr richtig äh zuwenden kann. Ich habe einen Schüler, der im Rollstuhl sitzt, schwermehrfachbehindert ist. Da habe ich immer ein schlechtes Gewissen. Wo ich denke ‚Mein Kleiner, der geht mir ganz unter‘. Ja, dass ich – der ist integriert und wird von dem beschmust und von dem bespielt. Das – das findet schon statt, aber äh ein Mehr an Förderung wäre mir schon sehr – sehr wünschenswert. Mehr mit dem Petömöbeln arbeiten und, und, und. Ich bin froh, wenn ich die am Tisch sitzen habe. Ohne dass jemand einen Kratzer oder ein blaues Auge hat.“ (D8/34)

Umgang mit professionellen Rollenkonflikten

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Herausforderungen für das eigene professionelle Selbstverständnis durch Diskrepanzen zwischen den professionellen Aufgabenschwerpunkten in der Tätigkeit im Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' und den eigenen Erwartungen bezogen auf die Tätigkeit als Anforderung in Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit beschreibt.

Beispiel:

„Es ist – man ist ja sowieso schon ein halber Sozialarbeiter, und der Unterricht steht ähm oder kommt zum Erlahmen, sage ich einmal. Man kann immer nur noch als Sonderschullehrer delegieren und sagen ‚Macht ihr schon einmal das, macht einmal das, ich muss einmal eben das und das klären‘. Weil man einfach mittendrin ist, man ist Ansprechpartner für so viele Berufsgruppen einfach auch. Und das geht dann oft nur vormittags, und dann muss man sich wirklich rausziehen und an die Kollegen dann weitergeben. ‚Macht ihr schon einmal weiter, macht einmal dies und jenes‘. Und das finde ich schon sehr schwierig. Das sprengt irgendwann einfach auch den Rahmen.“ (F5/20)

Unterstützungsressourcen in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten

Personale Unterstützungsressourcen

- Belastbarkeit
- Kompetenz zur Nähe-Distanz-Regulierung

Belastbarkeit

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte bezüglich des Umgangs mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten Kompetenzen und oder Eigenschaften beschreiben, die situationsbezogen relevant erscheinen, um Stress oder anderen Belastungen standzuhalten. Hierzu zählen auch Anforderungsbeschreibungen in Zusammenhang mit länger andauernden problematischen Situationen im Zusammenhang mit der Verhaltensauffälligkeit.

Beispiel:

„Und ich denke schon, man sollte auch – auch mit sich selber ein bisschen im Reinen sein, was so den Umgang mit Belastung anbetrifft. Also das finde ich schon eine Kompetenz, äh dass man sich nicht auffressen lässt und sich nicht – ja nicht kleinkriegen lässt, ja, damit man nicht scheitert an diesem Verhalten. Man braucht schon – schon ein gewisses Maß an Stärke. Wo man das nun unbedingt herkriegt?“ (A1/79)

Kompetenz zur Nähe-Distanz-Regulierung

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn bezüglich des Umgangs mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten Kompetenzen und/oder Eigenschaften durch den/die Interviewten beschrieben werden, die situationsbezogen die Regulierung von Nähe und Distanz in der pädagogischen Beziehung beschreiben.

Beispiel:

„Und das ist halt der – auch so ein Knackpunkt, dass man sich durch so ein Verhalten – das muss man echt von seiner Person komplett – das hat mit der eigenen Person nichts zu tun und da darf man auch nicht empfindlich sein. Und da muss man eben einfach einmal kurz denken ‚Hat mit mir nichts zu tun‘ und dann kann man damit eigentlich ganz gut und souverän umgehen und das konnte die nicht, weil die noch so jung war.“ (C2/15)

Strukturelle Unterstützungsressourcen

- Personelle Rahmenbedingungen
- Räumliche Rahmenbedingungen
- Zusammensetzung der Lerngruppe
- Stundenreduzierte Teilnahme am Unterricht

Personelle Rahmenbedingungen

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte personell-strukturelle Rahmenbedingungen wie u. a. eine (zusätzliche) Personalausstattung und -zusammensetzung beschreibt, denen eine unterstützende Bedeutung zugesprochen wird.

Beispiel:

„Ja, äh da haben wir äh eins – eine Kraft in der Klasse, die mit ihr umgeht, äh die mit ihr auch dann rausgehen kann, wenn das Verhalten unerträglich wird, äh dann kann sie herausgehen und spazieren gehen oder so. Und äh das ist natürlich eine enorme Hilfe, weil wenn man ohne jemanden in der Klasse wäre und sie würde ihre – äh das kommt ja richtig anfallartig, ne? Dann – dann macht sie Purzelbäume über den Boden, Handstand, Kopfstand und äh wie gesagt schlägt mit dem Kopf auf den Boden. Äh das wäre überhaupt nicht möglich.“ (D4/46)

Räumliche Rahmenbedingungen

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Formen der Raumausstattung formuliert, denen eine unterstützende Bedeutung zugesprochen wird.

Beispiel:

„Vorhandensein eines Snoezelenraums“ (C3/20)

Zusammensetzung der Lerngruppe

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte die Verteilung von Schülern mit problematischem Verhalten auf verschiedene Klassen bzw. eine bestimmte Zusammensetzung der Lerngruppen beschreibt, der eine unterstützende Bedeutung zugesprochen wird.

Beispiel:

„Unsere Schulform haben ja alle solche Mischungen gemacht, indem wir schwerbehinderte Schüler, verhaltensgestörte Schüler und die sogenannten fitteren Geistigbehinderten eben immer in gemischten Gruppen haben. Mit gutem Grund haben sich immer alle Kollegen dafür entschieden. Jetzt gibt es so langsam ähm einzelne Stimmen, die dann sagen ‚Ja, muss man denn das noch so machen? Wir werden nicht mehr allen Schülern gerecht? Kann man nicht die etwas Fitteren zusammentun, die Schwerbehinderten, die viel Pflege brauchen zusammentun und dann noch so ein paar Kleinklassen für die Verhaltensgestörten, wo man dann nur vier Kinder hinein tut und möglichst sieben Kollegen oder so‘.“ (C4(SL)/21)

Stundenreduzierte Teilnahme am Unterricht

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte den Aspekt der zeitlich reduzierten Unterrichtsteilnahme von Schülern mit problematischem Verhalten als anführt, der eine unterstützende Bedeutung zugesprochen wird.

Beispiel:

„Ähm (3.0) die Kollegen wünschen sich, dass Schulzeit reduziert wird. Das haben wir auch einmal in Einzelfällen gemacht. Das Schüler eben nicht die ganzen fünfunddreißig Stunden hier sind, aber das ist ja nur eine Einzelfalllösung.“ (C4(SL)/17)

Fachliche Unterstützungsressourcen

- Praxiserfahrung
- Theoretisches Wissen
- Förderkonzepte

Praxiserfahrung

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Formen des Erwerbs relevanter Handlungskonzepte durch praktische Anwendung beschreibt, die als Teil eines „autodidaktischen Professionalisierungsprozesses“ angesehen werden können und denen eine unterstützende Bedeutung zugesprochen wird.

Beispiel:

„Also bis ich überhaupt erstmal an die Sonderschule kam, ähm ja – und dann konnte ich – ich konnte da, weil ich da keine konkreten Beispiele vor Augen hatte, konnte ich das auch gar nicht verstehen. Also, ne, konnte ich vieles ähm ja, zwar irgendwie lesen, und hatte da aber irgendwie gar kein konkretes Bild, ne? Und was für ein – ne, und was, ja – das ist mir dann so, ja, hinterher oder, gut, nicht dass ich mich daran noch erinnern könnte, was ich da gelesen habe, aber das weiß ich noch, dass ich so dachte, ne, ‚Warum, ne, so eine klein-‘ was weiß ich, ‚warum wird so viel geschrieben‘ und, ja, oder ‚Worum geht es hier eigentlich?‘ und ähm so. Und das, äh glaube ich mich zu erinnern, dass ich – genau – und dass wir genau diese, ne, diese sogenannten Kleinigkeiten oder dieses, ne, wie ja, ne, wie gehen wir jetzt genau mit der und der Problematik um oder so. Dass man das erst richtig begreift, wenn man – ja, ein – einen konkreten Menschen so, ne, so vor Augen hat. dass man das das erst richtig begreift, wenn man [...] einen konkreten Menschen so [...] vor Augen hat“ (C7/105)

Theoretisches Wissen

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Handlungskompetenzen beschreibt, die auf theoretischem Wissen in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten beruhen und denen eine unterstützende Bedeutung zugesprochen wird.

Beispiel:

„und ich kann im Nachhinein nur sagen, das war gut. Weil man da all diese Situationen, was heißt Angst bei Kindern? Was heißt Versagen bei Kindern? Öhm wie kommt es zu Wut, wie kommt es zu Zorn? Öhm das irgendwie zumindest einmal theoretisch aufgearbeitet zu haben und dann später auf diese Kinder zu treffen und festzustellen, der tobt nicht nur einfach herum wie ein Blöder, der hat irgendeinen Grund dafür. Ja auch wenn der uns nicht passt oder wir ihn nicht kennen. Da ist irgendetwas.“ (C4(SL)/25)

Förderkonzepte

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte umschriebene Förderkonzepte beschreibt, denen eine unterstützende Bedeutung zugesprochen wird.

Beispiel:

„wirklich ganz pragmatische Dinge, ja, wie man erstens – welche – also eben was ich sagte, Instrumentarien, was kann ich machen, was kann ich den Kindern anbieten, wie kann man es versuchen, zumindest“ (D2/44)

Kooperative Unterstützungsressourcen

- Schulintern
 - Teamarbeit
 - Situative Entlastung
 - Fallbesprechungen
 - Professionalisierung
 - Kooperation mit Kollegen
 - Situative Entlastung
 - Fallbesprechungen
 - Schulentwicklung
 - Kooperation mit der Schulleitung
 - Anerkennung der Anforderungen
 - Strukturelle Unterstützung
- Schulübergreifend
 - Fallberatung
 - Unterstützung in akuten Krisensituationen
 - Interdisziplinäre Kooperation
 - Supervision

Teamarbeit: Situative Entlastung

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte die wechselseitige Entlastungsmöglichkeit im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten beschreibt, die situationsbedingt erfolgt und der eine unterstützende Bedeutung zugesprochen wird.

Beispiel:

„Ähm wenn man sich auch einmal abwechseln kann, also wenn man nicht äh immer nur diesen Schüler hat und das ertragen muss. Manchmal ist es ja so. Ähm um auch so ein bisschen Burnout vorzubeugen, finde ich ganz wichtig.“ (G1/10)

Teamarbeit: Fallbesprechungen

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte institutionell verankerte Teamberatungen, Besprechungen und/oder Fallbesprechungen anführt, die dazu beitragen, Erklärungsansätze bzgl. des auffälligen Verhaltens von Schülern zu entwickeln und Handlungsansätze abzuleiten und denen eine unterstützende Bedeutung zugesprochen wird.

Beispiel:

„Und man ist ja auch im Team, man arbeitet ja nicht, wie an einer anderen Schule, alleine gegen dreißig Kinder oder zehn Kinder. Und da hat man ja auch eigentlich tolle Möglichkeiten, wenn man kommuniziert, da einfach erst einmal Sachen auszuprobieren, wieder neue Ideen zu finden. Und das sind schon viele Wahrnehmungen von drei Erwachsenen, ne?“ (C3/51)

Teamarbeit: Professionalisierung

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte wechselseitige Anregung und Unterstützung im Team zum Aufbau einer gemeinsamen Fachkompetenz im Umgang mit dem Schüler mit Verhaltensauffälligkeit benennt, denen eine unterstützende Bedeutung zugesprochen wird.

Beispiel:

„Also wir sind ein relativ junges Team, ähm von daher sind alle dicht noch – noch dran, sage ich einmal. Ähm aber ja, natürlich ist ein Erfahrungsschatz bei unserer einen Kollegin auch super, weil die einfach sagt ‚Ja, wir haben es früher einmal so und so gemacht‘ und so ergänzt es sich sehr gut. Mmh.“ (G1/10).

Kooperation mit Kollegen: Situative Entlastung

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Momente der Zusammenarbeit mit Kolleginnen/Kollegen beschreibt, die situative Reaktionen zur wechselseitigen Entlastung im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten umfassen denen eine unterstützende Bedeutung zugesprochen wird.

Beispiel:

„Mit anderen Klassen – wir haben mit einer anderen Oberstufe eine Kooperation nur für den Sportunterricht. Und wenn wir in Schwierigkeiten sind, also mit der und der Klasse, helfen wir uns gegenseitig. Als das damals war, haben wir ad hoc dann immer gehandelt oder die nebenan haben so einen Schwierigen. Der kriegt dann eine Auszeit bei uns. Da ist der ganz brav. So halt. Das versuchen wir schon.“ (D1/37)

Kooperation mit Kollegen: Fallbesprechungen

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Fallvorstellungen mit vornehmlich informativem Charakter anführt, die dazu dienen, Handlungsleitlinien im Umgang mit dem Schüler zu entwickeln und denen eine unterstützende Bedeutung zugesprochen wird.

Beispiel:

„oder sich mal gegenseitig besucht und einfach einmal äh guckt, wie sind so die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern? Was hat sich da schon verfestigt, was man eigentlich aufbrechen müsste, ja das findet nicht statt“ (D8/30)

Kooperation mit Kollegen: Schulentwicklung

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Ansätze oder Konzepte umschreibt, die bezogen auf den Personenkreis von Schülern mit Vh die Form einer Etablierung neuer Unterrichts- und Lernangebote umfassen und denen eine unterstützende Bedeutung zugesprochen wird.

Beispiel:

„dass die – dass die Teams hier an der Schule ähm sehr gut arbeiten und für sich immer gute Regelungen gefunden haben. Und dass – dass vielleicht da so eine – so Ressentiments bestehen ‚Ich muss jetzt mein Konzept aufgeben‘. Aber das ist ja nicht wirklich der Fall, sondern man sollte nur als Schule insgesamt ähm stärker so ein Konzept nach innen und nach außen verwirklichen. Dass man – also man braucht keine Angst zu haben, dass man dadurch sein komplettes Konzept, was man sich jahrelang aufgebaut hat, zersägt, sondern äh das kann nur helfen und nur ergänzen. Also so eine übertriebene Vorsicht wäre hinderlich. Mmh (zustimmend).“ (C5/69)

Kooperation mit der Schulleitung: Anerkennung der Anforderungen

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte die Anerkennung der Anforderungen und Belastungen der Teamkollegen im Umgang mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten und des damit verbundenen Unterstützungsbedarfs anführt und ihr eine unterstützende Bedeutung zuspricht.

Beispiel:

„Ähm die Schulleitung – also die Schulleiterin unterstützt uns sehr engagiert, muss ich sagen. Es ist auch nie, dass sie irgendwie sagt ‚Nein, da will ich jetzt nichts damit zu tun haben und entscheiden Sie selbst‘. Also sie ist immer mittendrin. Sie ist immer informiert, bemüht sich und ähm ja, verweist dann auch weiter oder – oder leitet auch andere Maßnahmen ein. Was weiß ich, dass sie sagt ‚Okay, eine Helferkonferenz‘. Dass sie dann auch selbst schnell aktiv wird und sagt "wird jetzt einberufen, die Helferkonferenz" oder mit der Psychiatrie Kontakt aufnimmt und so. Das ist mir schon eine sehr große Hilfe, weil das summiert sich, man versucht das alles zu handeln, aber dann äh irgendwann kommt man dann auch an einen Punkt, wo man dann abwägen muss, was ist jetzt richtig. Und da beziehe ich dann sehr schnell Frau Schulze eben auch mit ein, weil ich weiß, sie ist dafür auch offen. Es gibt ja auch Schulleiter, die dann sagen ‚Müssen Sie sehen‘. Und das finde ich also“ (F5/32)

Kooperation mit der Schulleitung: Strukturelle Unterstützung

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte Möglichkeiten der Schaffung sekundärer Unterstützungsangebote für die Klassenteams, z. B. in Form von Beratungs- und Supervisionsangeboten und/oder Kooperationsstrukturen mit außerschulischen Einrichtungen, beschreibt, die nicht nur fallbezogen, sondern im Sinne einer grundlegenden Schulentwicklung einzuordnen sind und ihnen eine unterstützende Bedeutung zuspricht.

Beispiel:

„Ne, also ich sehe meine Aufgabe ganz stark in dem Bereich Beratung und Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen in ihrer Konfrontation manchmal oder in ihrer Arbeit in der Klasse. Und natürlich das Knüpfen und Auf tun von Hilfsmöglichkeiten, von Kooperationspartnern, von Informationsveranstaltungen, die in die Schule kommen, aber auch ähm in der Form von schulinternen Auseinandersetzungen und dem ganzen Problembe reich. Also so in der Form, dass man konstruktiv äh sich Gedanken macht darüber, was da überhaupt abläuft, was da passiert und dann ab einem gewissen Punkt der Klarheit ähm Wege entwickelt, wie man dem gerecht werden kann. Wozu zum Beispiel auch gehört, dass man sich überhaupt einmal eine Klarheit verschafft hier, was kann eine Schule in der Struktur, wie wir sie hier haben, leisten? Was übersteigt einfach den Rahmen unserer Möglichkeiten?“ (E3(SL)/21)

Fallberatung

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte eine Beratung durch eine schulexterne Person oder Institution anführt, die sich auf den Fall des Schülers mit Verhaltensauffälligkeit bezieht, und einer solchen Beratung eine unterstützende Bedeutung zuspricht.

Beispiel:

„Und letzte Woche nach dieser Sitzung mit Herrn Müller äh waren wir einfach ganz angetan, dass er jetzt auch so viel weiterhilft. Also er wird da einige äh – also wird das Casemanagement jetzt sozusagen übernehmen und da zum Teil eben auch den Kontakt mit den Medizinerinnen und sonst etwas aufnehmen. Also dass gar nicht wir jetzt weiter recherchieren müssen, äh sondern dass wir hier unsere pädagogische Arbeit machen und schauen äh, dass wir halt weiterhin genaueste Diagnostik und Verhaltensbeobachtung und, und, und machen äh und weiter schauen, wie wir da helfen können, den Kontakt zum Elternhaus natürlich da auch weiter eng halten und zu den anderen Situationen, aber wir hatten echt das Gefühl ‚Oh, was für ein gütiger Mensch‘, dass da jemand ist, der uns hilft.“ (E4/39)

Unterstützung in akuten Krisensituationen

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte im Hinblick auf akute Krisensituationen in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten Formen bedarfsgerechter Unterstützung anführt, die situativ angefordert und/oder eingesetzt werden können und denen eine unterstützende Bedeutung zugesprochen wird.

Beispiel:

Fakt ist, es wurde immer schlimmer. Einmal hat die – haben die Kollegen – da habe sie mich noch angerufen, was sie denn tun sollen. Ich sag ‚Ruft die Polizei‘. Der Präventionsbeauftragte der Polizei hat gesagt, wir wären viel zu leidensfähig, wir würden viel zu viel aushalten und selber schultern. Wir sollten einfach die Polizei rufen, wenn so etwas wieder ist. Haben wir jetzt auch schon ein paar Mal gemacht, nachdem sie das uns einmal eindeutig gesagt hat.“ (E3(SL)/23)

Supervision

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte externe Beratungsangebote, z. B. Supervision als Anregung zur Reflexion der eigenen Handlungspraxis und als Möglichkeit zur psychosozialen Entlastung umschreibt, und ihnen eine unterstützende Bedeutung zuspricht.

Beispiel:

„Und was mir natürlich hilft, auch so – so Supervision. Ja, wo man eben dann ähm allen Balllast, den man mit sich herumschleppt, einmal ablassen kann“ (F3/50)

Interdisziplinäre Kooperation

Erläuterung:

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn der/die Interviewte bzgl. des Umgangs mit Verhaltensauffälligkeiten förderliche Aspekte interdisziplinärer Zusammenarbeit wie beispielsweise flankierende therapeutische Interventionsmaßnahmen benennt. Die Kooperation kann hierbei in einem Informationsaustausch, einer Abstimmung von Handlungsmaßnahmen oder auch in einem stationären Klinikaufenthalt des Schülers bestehen.

Beispiel:

„dass der Junge eben erst einmal hier raus kann und dort versucht wird, erst einmal wieder ihn zu beruhigen und wieder eine Richtung für ihn zu finden“ (F3/31)

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Dissertation zum Thema „Sonderpädagogische Professionalität im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‘Geistige Entwicklung’“. Eine qualitative empirische Untersuchung zu Deutungsmustern von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen“ in der gesetzten Frist selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und Zitate sowie inhaltliche Entlehnungen unter genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Berlin, den 25. April 2012

Judith Riegert